

Radikalisering, ekstremisme og religionsundervisning

Jannicke Strand



Masteroppgave i religions- og etikkdidaktikk

30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2015

Radikalisering, ekstremisme og religionsundervisning

En kvalitativ studie av fire læreres refleksjoner om hvilke utfordringer radikalisering og ekstremisme tilfører faget religion og etikk.

Masteroppgave for institutt for lærerutdanning og skoleforskning.

Det utdanningsvitenskapelige fakultet.

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2015

© Jannicke Strand

2015

Radikalisering, ekstremisme og religionsundervisning

Jannicke Strand

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Denne studien har hatt som tema å undersøke hvilke utfordringer fire lærere i faget religion og etikk opplever i forbindelse med temaene religiøs radikaliserings og ekstremisme.

Hensikten med studien har vært å finne ut om religiøs radikaliserings og ekstremisme fører til nye utfordringer, og i hvor stor grad det påvirker lærernes arbeid med faget. Hvordan disse fenomenene påvirker fagets holdningsdannende aspekt ble vektlagt.

Den metodiske tilnærmingen i studien er kvalitativ. Jeg har valgt å gjennomføre fire semistrukturerte intervjuer med lærere på den videregående skolen, som alle har religion og etikk som undervisningsfag. Studiens funn drøftes i lys av faglige perspektiver på ekstremisme og perspektiver fra religionsdidaktisk litteratur.

Hovedfunnene i studien viser at informantene mener at radikaliserings og ekstremisme er aktuelle temaer som hører hjemme i religion og etikk faget. Informantene er enige om det kan være utfordrende å ta opp temaer som radikaliserings og ekstremisme i undervisningen. De mener tematikken kan påvirke holdningsdannelsen negativt, men så lenge denne utfordringen håndteres av læreren vil den ikke utgjøre noe stort problem. Informantene understreker at det viktigste i forbindelse med radikaliserings og ekstremisme er å nyansere bildet elevene presenteres for, og legge til rette for at elevene utvikler en nyansert forståelse av fenomenene.

Forord

Radikalisering og ekstremisme fenomen som stadig aktualiseres, og er derfor fenomenet det er nødvendig å ta stilling til. Arbeidet med denne masteroppgaven har gitt meg et interessant innblikk i fire læreres forhold til denne tematikken og hvordan den påvirker deres undervisningspraksis. Masterperioden har til tider vært tung, men aller mest interessant.

Denne oppgaven hadde ikke blitt ferdigstilt uten hjelp. Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder Jon Magne Vestøl. Takk for at du har delt av din kunnskap og gitt meg gode og konstruktive tilbakemeldinger slik at jeg kom i mål med denne oppgaven.

Jeg vil også rette en stor takk til mine fire informanter. Takk for at dere har delt deres erfaringer med meg og gitt meg innsyn i deres undervisningspraksis. Oppgaven hadde ikke vært mulig uten der.

Mine kjære medstudenter fortjener også en takk for støtte og hjelp i både de gode og mindre gode fasene av oppgaveskrivingen.

Til sist vil jeg takk venner og familie for all støtte gjennom hele studieperioden. En spesiell takk rettes til mamma, pappa og Pernille som alltid støtter meg.

Oslo, 22. mai 2015

Jannicke Strand

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Formål og begrunnelse for valg av tema	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.3	Oppgavens disposisjon	3
2	Tidligere forskning og perspektiver	4
2.1	Tidligere forskning på feltet	4
2.2	Tidligere empirisk forskning	5
2.3	Studiens teoretiske rammeverk.....	7
2.4	Radikalisering og ekstremisme.....	7
2.4.1	Hva er ekstremisme?	8
2.4.2	Handlingsplan mot radikalisering og voldelig ekstremisme	11
2.5	Holdninger og holdningsdannelse i religionsfaget	13
2.5.1	Hva er en holdning?	14
2.5.2	Holdningsdannelse i religionsundervisningen	16
2.6	Konfliktperspektiver i religionsundervisningen	18
2.7	Medias påvirkning	23
2.8	Problemstillingen i et større perspektiv	26
2.9	Oppsummering	29
3	Metode.....	30
3.1	Problemstilling.....	30
3.2	Utvalg	30
3.3	Intervjuguide.....	31
3.4	Transkribering	32
3.5	Analyse	32
3.6	Validitet	33
3.7	Forskningsetikk	34
4	Analyse.....	36
4.1	Forskningsspørsmål 1	36
4.1.1	En trussel for fagets holdningsdannelse?	36
4.1.2	Hvordan skape en nyansert forståelse hos elevene?.....	39
4.1.3	Håndtering av elever med ytterliggående holdninger	42

4.2	Forskningsspørsmål 2	44
4.2.1	Radikalisering og ekstremisme i religionsundervisningen.....	44
4.2.2	Lærernes rolle i møtet med radikalisering og ekstremisme	48
4.2.3	Tematikkens plass i undervisningen	51
4.3	Forskningsspørsmål 3	53
4.3.1	Elevenes interesse for radikalisering og ekstremisme.....	54
4.3.2	Hva lurte elevene på når det gjelder radikalisering og ekstremisme?.....	57
4.3.3	Uttrykker elevene egne meninger eller innlærte meninger?	58
4.4	Forskningsspørsmål 4	60
4.5	Avsluttende bemerkninger.....	63
5	Drøfting	65
5.1	Studiens funn i forhold til tidligere forskning	65
5.2	Radikalisering, ekstremisme og holdningsdannelse	67
5.2.1	Elevenes interesse for radikalisering og ekstremisme.....	67
5.2.2	En trussel for holdningsdannelsen?	68
5.2.3	Nyansering og forståelse	69
5.2.4	Hvordan utvikle en slik forståelse hos elevene?	71
5.3	Politisk korrekte elever?	74
5.4	Håndtering av elever med ytterliggående holdninger.....	78
5.5	Hvilken plass skal radikalisering og ekstremisme ha i undervisningen?	79
5.6	Nye utfordringer for lærerne?	81
5.7	Veien videre.....	82
	Litteraturliste	83
	Vedlegg	86

1 Innledning

Radikalisering og ekstremisme er to fenomener som stadig aktualiseres i dagens samfunn. Den økte oppmerksomheten rundt disse fenomenene finner vi uttrykk for på flere områder, men kanskje spesielt i media. Radikalisering og ekstremisme er en tematikk det knyttes negative holdninger og følelser til, og den presenteres som en trussel for samfunnet.

Radikalisering og ekstremisme knyttes ofte til ulike religioner og religiøse grupperinger, i hovedsak til islam. Dette medfører at radikalisering og ekstremisme er en tematikk som i stor grad er relevant for religionsfaget og religionsundervisningen. Det er derfor interessant å se nærmere på hvilke utfordringer en slik tematikk fører med seg for religionslærerne.

1.1 Formål og begrunnelse for valg av tema

Formålet med denne studien er å se nærmere på forholdet mellom radikalisering og ekstremisme og religionsundervisningen i den videregående skolen. Jeg ønsker å finne ut om radikalisering og ekstremisme er faktorer som påvirker faget religion og etikk, og om det fører til nye utfordringer for religionslærerne. Særlig ønsker jeg å se nærmere på hvordan radikalisering og ekstremisme påvirker fagets holdningsdannende aspekt.

Religion og etikk er både et kunnskapsdannende og et holdningsdannende fag. Et av fagets formål er å gi rom for refleksjon over egen identitet og egne livsvalg, og at undervisningen skal bidra til å stimulere elevene i arbeidet med livstolknings- og holdningsspørsmål (LK06 REL1-01). Elevene i den videregående skolen befinner seg i en fase av livet hvor holdninger og meninger i stor grad utvikles. Jeg ønsker derfor å undersøke om radikalisering og ekstremisme påvirker denne utviklingen.

Et av målene med skolens opplæring er å gjøre elevene i stand til å møte utfordringene i dagens samfunn (LK06 Generell del). Radikalisering og ekstremisme er eksempler på utfordringer elevene må ta stilling til. Det er derfor interessant å se hvilke implikasjoner dette får for religionsundervisningen. Vil det føre til at elevene blir kritiske til religioner og religiøs overbevisning når de ser hva slags hendelser det kan resultere i?

Radikalisering og ekstremisme er samfunnsaktuelle fenomener som påvirker samfunnet i stor grad. Det er noe man som samfunnsborger og lærer må forholde seg til. Da radikalisering og ekstremisme i stor grad knyttes til religion og religiøse grupperinger, blir denne tematikken

relevant for faget religion og etikk. Derfor vil det være interessant å se nærmere på forholdet mellom religionsundervisningen og fenomenene radikaliserings og ekstremisme.

Radikaliserings og ekstremisme i tilknytning til religionsundervisningen er et temafelt det ikke er forsket mye på. Derfor mener jeg det er behov for kunnskapen dette masterprosjektet vil kunne gi det religionsdidaktiske feltet. Et viktig moment er også at dette er et tema det kan være vanskelig å ta opp i undervisningen. Først og fremst fordi radikaliserings og ekstremisme ofte knyttes til bestemte religioner i en negativ betydning. I flerkulturelle klasserom vil det kunne resultere i at noen elever føler seg støtt eller truffet av ytringer knyttet til denne tematikken. Derfor ønsker jeg å undersøke hvordan lærere arbeider med disse temaene i undervisningen.

Etter gjennomført prosjekt sitter jeg igjen med kunnskap som gjør meg i stand til å si noe om hvordan radikaliserings og ekstremisme påvirker lærernes arbeid med religionsfaget, og hva lærerne jeg har intervjuet gjør for å møte de eventuelle utfordringene.

Målet med studien er ikke å produsere generaliserbar kunnskap. Målet er å belyse noen tendenser hos lærere i faget religion og etikk. Da studien undersøker en tematikk som ikke er undersøkt tidligere, har prosjektet hatt til hensikt å peke på utfordringer for religionsundervisningen og fremme spørsmål det kan være hensiktsmessig å forske videre på. Studiens empiriske materiale vil også kunne gi eksempler på hvordan slike utfordringer kan møtes, og kan derfor fungere som støtte til lærere som møter disse temaene i sin undervisning.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen for denne studien er: «Hvilke refleksjoner har lærere om utfordringene religiøs radikaliserings og ekstremisme tilfører religion og etikkundervisningen?».

For å besvare problemstillingen har jeg utviklet fire forskningsspørsmål som skal hjelpe meg i denne prosessen. I tillegg til å gjøre det lettere å undersøke problemstillingen, bidrar forskningsspørsmålene til å spisse og avgrense oppgavene. Forskningsspørsmålene ble brukt som utgangspunkt for utvikling av intervjuguiden og analysekapittelet vil struktureres ut fra dem.

1. På hvilke måter påvirker fenomenet religiøs radikaliserings og ekstremisme faget religion og etikk med tanke på fagets holdningsdannende aspekt?

2. På hvilke måter påvirker fenomenet religiøs radikaliserings og ekstremisme lærerens arbeid med faget?
3. På hvilke måter kommer elevenes holdninger til religiøs radikaliserings og ekstremisme frem i undervisningen?
4. På hvilke måter påvirker medias fremstillinger elevene og lærerne i møtet med religiøs radikaliserings og ekstremisme?

For å besvare denne problemstillingen har jeg valgt å intervjuere lærere i religion og etikk. Begrunnelse og beskrivelse av utvalget kommenteres i metodekapittelet.

Siden dette er et masterprosjekt med begrenset tidsramme er det nødvendig å foreta tydelige avgrensinger. Jeg har derfor valgt å rette fokus mot faget religion og etikk i den videregående skolen. Tematikken er helt klart relevant for religionsundervisningen på lavere nivå også, men grunnet tidsrammen for prosjektet var det ikke mulig å undersøke alle nivåene. De fire forskningsspørsmålene bidrar også til å avgrense oppgaven. Det er naturlig nok flere aspekter som også kunne vært interessant å undersøke nærmere, men det ble ikke mulig i denne studien.

I denne studien vil jeg legge vekt på informantenes synspunkter, og i drøftingskapittelet vil jeg reflektere over implikasjoner av disse synspunktene i lys av noe utvalgt litteratur, med hovedfokus på klasserommets utfordringer. Dette fokuset er valgt da dette er en masteroppgave som er del av en lektorutdanning, og fordi det er stort behov for praksisnær kunnskap på dette feltet.

1.3 Oppgavens disposisjon

Oppgaven er strukturert i fem kapitler, inkludert innledningskapittelet. I kapittel 2 presenteres litteraturen som danner et grunnlag for studien. I kapittel 3 beskrives og begrunnes de metodiske valgene som har blitt foretatt i løpet av studien. I kapittel 4 presenteres analysen av det innsamlede datamaterialet. Og i kapittel 5 vil jeg drøfte noen av mine empiriske funn fra kapittel 4 i lys av den teoretiske bakgrunnen presentert i kapittel 2.

2 Tidligere forskning og perspektiver

Det er som nevnt gjennomført lite forskning på feltet, og ingen teoriperspektiver går direkte på radikaliserings og ekstremisme i tilknytning til religionsundervisningen eller religionsfaget. Derfor er teorien hentet fra litt ulike forskningsfelt. Først vil jeg gjøre rede for og definere begrepene radikaliserings og ekstremisme. Deretter ser jeg nærmere på holdninger og holdningsdannelsens plass i religionsfaget. Jeg vil så se nærmere på muligheten for å åpne for konfliktperspektiver i undervisningen. Videre gjør jeg kort rede for medias presentasjon av religion, før jeg avslutningsvis ser problemstillingen i et mer overordnet perspektiv. Før jeg tar for meg relevante teoriperspektiver vil jeg kort gjøre rede for tidligere forskning.

2.1 Tidligere forskning på feltet

Studiens tematikk har ikke blitt direkte undersøkt i empiriske forskningsprosjekt, men indirekte er det forskning som belyser temaet. En oversikt over resultatene jeg fikk når jeg gjennomførte litteratursøk kan belyse behovet for videre forskning på dette feltet.

I ERIC¹ fikk jeg 57 treff når jeg kombinerte «extremism» og «education». Kombinasjonen «radicalization» og «education» ga 28 treff. Når jeg søkte «extremism» og «religious education» ble antall treff redusert til 13. Når jeg så kombinerte dette søket med «radical» og «radicalization» ble antall treff henholdsvis 1 og 0. Dette indikerer at det er gjort lite forskning på forholdet mellom ekstremisme, radikaliserings og utdanning.

På Oria² gir et søk på «extremism» og «religious education» 279 treff. Dette er de samme treffene som på ERIC. Flere av treffene er også de samme artiklene i forskjellige utgaver, og søket er ikke like spisset som på ERIC. 279 er etter min mening ikke et treffende tall for å vise hvor mye som er skrevet om denne tematikken. Jeg er interessert i å finne ut hvilke utfordringer radikaliserings og ekstremisme fører til for lærerne i faget religion og etikk, ingen av treffene går direkte på denne tematikken.

Ingen av treffene er empirisk forskning som har undersøkt hvordan radikaliserings og ekstremisme påvirker lærernes arbeid, verken i religionsundervisningen eller undervisning generelt. Flere av treffene sier noe om hvordan man kan håndtere trusselen ekstremisme utgjør, men i et mer generelt perspektiv. Noen av artiklene presenterer tiltak for å forebygge

¹ <http://ovidsp.uk.ovid.com/> 05.05.15

² http://bibsys-primo.hosted.exlibrisgroup.com/primo_library/libweb/action/search.do?vid=UBO 05.05.15

radikalisering og ekstremisme, og resultatene av slike forebyggende arbeid. Da jeg i utgangspunktet ikke ønsker å undersøke om slike tiltak fungerer, har jeg sett bort ifra disse treffene. Flere av treffene var av mer generell karakter og handlet om hva samfunnet generelt kunne gjøre, og ikke så mye om skolen. Noen av treffene handlet også om land og utdanning som er svært ulike den norske konteksten (For eksempel *One size does not fit all: complexity, religion, secularism and education* - Davies, Lynn (2014) som tar for seg utdanning i Asia).

2.2 Tidligere empirisk forskning

Det er publisert internasjonale vitenskapelige artikler om ekstremisme og undervisning, men deres hovedfokus er mer prinsipielle og normative tilnærminger.

Artikkelen *REsilience, violent extremism and religious education* av Joyce Miller (2013) inneholder prinsipielle refleksjoner over hvordan skolen skal forholde seg til ekstremisme. Artikkelen er et forsøk på å gi en pedagogisk begrunnelse for det britiske prosjektet «REsilience», som handler om å ta opp kontroversielle spørsmål i religionsundervisningen. Prosjektet har som hovedmål å forebygge voldelig ekstremisme. Miller fremhever en rekke spørsmål knyttet til inkludering av religiøst inspirert voldelig ekstremisme i læreplanen. Miller påpeker blant annet at fenomen som ekstremisme kan være vanskelig å definere og derfor skaper faglige utfordringer for religionslærerne. Miller understreker at religionsfaget får et særlig ansvar for å ta opp slike temaer, fordi det knyttes til religion. Og at dette legger et større ansvar på religionslærerne. Målet med prosjektet blir å gjøre lærerne i stand til å takle disse utfordringene ved å øke deres kunnskap og forståelse av ekstremisme.

En annen artikkel som også Miller refererer til, er *Religious education in England after 9/11* av Daniel Moulin (2012). Artikkelen undersøker utviklingen i politisk og faglig diskurs om religionsundervisning som oppstod etter hendelsene 11. september 2001. Politikere, akademikere og fagfolk hevder at religionsundervisningen kunne bidra til sosial utjevning og forebygge terrorisme. Moulin fremhever at politikere ønsker at religionsfaget skal takle de moderne kontroversielle problemene som knyttes til religion. Artikkelen presenterer et eksempel på hvordan terrorhandlinger setter i gang religionsdidaktiske refleksjoner.

Artikkelen *Educating against Extremism: Towards a Critical Politicisation of Young People* av Lynn Davies (2009) er også relevant. Denne artikkelen er basert på en nylig utgitt bok *Educating against Extremism* av Lynn Davies (2008). Artikkelen utforsker hvilke potensielle roller skoler skal ha i arbeidet med å avverge de negative og voldelige formene for

ekstremisme. Artikkelen har et mer generelt utgangspunkt, og undersøker innholdet i ulike begreper som ekstremisme og radikalisering.

Marie von der Lippes (2009) studie *Scenes from a Classroom* er også relevant. Artikkelen er basert på videoobservasjon av religionsundervisning og intervjuer med elever og lærere. I en av klasseseksjonene von der Lippe beskriver antydes temaet terrorisme av en av elevene. Det er i forbindelse med konflikten mellom sunni- og shiamuslimer at en elev spør hvilken av gruppene som er selvmordsbombere. Læreren gikk ikke videre inn på dette, men utsagnet er et eksempel på hvordan tematikk som kan relateres til radikalisering og ekstremisme kan dukke opp i undervisningen. Von der Lippe opplever at medias fremstillinger gjør elevene mer skeptiske, samtidig som elevene mener at det er skolens oppgave å gi dem alternative bilder til det media presenterer.

Når det gjelder masteroppgaver som tar for seg radikalisering og ekstremisme generelt er det en oppgave som kommer inn på noe av det jeg tar opp i min studie: Thorshaug, Eirik Øwre (2014): *Forebyggingsstrategier mot radikalisering og voldelig ekstremisme - Hva virker? En gjennomgang av nyere forebyggingslitteratur*³. Thorshaug ser på forebyggingsstrategier mot radikalisering og voldelig ekstremisme, deriblant ulike handlingsplaner. Hans fokus er rettet mot om disse strategiene virker eller ikke.

Når det gjelder religions- og etikkdidaktiske masteroppgaver er det flere som tar for seg tematikk jeg nevner. Jensen, Mari Elden (2014): *En kvalitativ studie av læreres forståelse av respekt, toleranse og holdning i religion og etikk*, undersøker hvordan lærere tolker og implementerer religionsfagets holdningsdannende aspekt, med vekt på respekt og toleranse som de ønskede holdningene. Hovedfunnene i Jensens oppgave viser at informantene er klar over det holdningsdannende aspektet, og anser det som en viktig del av faget. Amble, Sigmund T. S. (2014): *Respekt i læreplanen i RLE*, undersøker lærernes forhold til begrepet respekt i læreplanen, og kommer i likhet med Elden inn på holdningsdannelse. Denne oppgaven er mer spesifikt rettet mot respektbegrepet, og mot religionsfaget i ungdomsskolen.

Merckoll & Øygard (2014): *En kvalitativ studie av hvordan et utvalg elever oppfatter begrepet fundamentalisme*, ser på elevenes forståelse av begrepet fundamentalisme, og kommer i sin definisjon av fundamentalisme inn på forholdet mellom ekstremisme og fundamentalisme. Et av hovedfunnene til Merckoll & Øygard er at de fleste elevene tenker på

³ For tiden bare tilgjengelig som sammendrag

islam når de hører ordet fundamentalisme, og ser på det som et negativt begrep. Et annet sentralt funn er at media har mye å si for elevenes oppfatning av begrepet.

Høgseth, Ane C. B. (2010): *Religion og konflikt: En analyse av læreverkene i RLE for ungdomstrinnet*, ser nærmere på konfliktperspektiver i religionsfaget, henholdsvis i lærebøkene på ungdomstrinnet. Et av hennes hovedfunn er at det er forskjell mellom de to ulike læreverkene, men at begge tar opp konfliktperspektiver i mindre grad.

Jeg vil komme tilbake til noen av disse studienes funn i drøftingsdelen, men det er de følgende teoriperspektivene som vil tillegges størst vekt.

2.3 Studiens teoretiske rammeverk

Som nevnt er det gjennomført lite forskning på temafeltet religionsundervisning og radikalisering og ekstremisme. Jeg har brukt noen av treffene litteratursøket på dette feltet ga meg (Gereluk 2012, Miller 2013, Moulin 2012, Davies 2009), ellers er litteraturen studien tar utgangspunkt i hentet fra ulike temafelt (Gule 2012, Handlingsplan 2014, Asheim 1997, Vestøl (2009), Andreassen 2008/2008*/2012, Døving & Kraft 2013, Skeie 2001).

2.4 Radikalisering og ekstremisme

To begreper som er svært sentrale i denne studien og derfor behøver en nærmere presisering, er radikalisering og ekstremisme. Fenomenene er ikke nye, men har fått økt oppmerksomhet i senere tid. I Norge skjedde dette spesielt etter 22.juli 2011 og terrortrusselen sommeren 2014. Det finnes mange ulike former for radikalisering og ekstremisme og man kan finne det innenfor alle religioner og livssyn, og langs hele det politiske spekteret. Det er likevel den islamistiske ekstremismen som har fått mest oppmerksomhet.

Ut fra studiens problemstilling er det formålstjenlig med en begrepsforståelse som både er faglig relatert og samfunnspolitisk relatert. Teorigrunnlaget for den faglige begrepsforståelsen hentes fra filosof og samfunnsdebattant Lars Gules *Ekstremismens kjennetegn – ansvar og motsvar*. Gules ekstremismeforståelse bygger på blant annet den britiske filosofen Roger Scruton og den tyske ekstremismeforskeren Uwe Backes forståelse av begrepet. Jeg vil i dette avsnittet også presentere definisjonen Lynn Davies (2009) gir av ekstremismebegrepet som et alternativ til Gules definisjon. For å oppnå en begrepsforståelse som er samfunnspolitisk relatert med implikasjoner for utdanningspolitikk tar jeg utgangspunkt i regjeringens (2014) *Handlingsplan mot radikalisering og voldelig ekstremisme*. Jeg vil i dette

avsnittet også kort nevne et lignende britisk prosjekt, «REsilience». Både Gules bok og regjeringens handlingsplan er nært knyttet til utfordringene det norske samfunnet står overfor, og dermed også utfordringene den norske skolen, som er studiens utgangspunkt, står overfor.

Målet med Gules arbeid er å utvikle en forståelse av ekstremismebegrepet og hvilke kilder og årsaker ekstremisme springer ut av. Boken er også ment som en håndbok i hvordan man gjenkjenner ekstremisme av ulikt slag og i hvordan man kan og bør konfrontere en slik ekstremisme. I delen om konfrontasjon legger Gule størst vekt på å motvirke meningsekstremismen som florerer på internett. Regjeringens handlingsplan har som hovedfokus å styrke arbeidet med å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme. Målet er å fange opp personer i risikozonen så tidlig som mulig og møte dem med tiltak som virker.

2.4.1 Hva er ekstremisme?

Ekstremisme defineres gjerne som ytterliggående holdninger eller ytterliggående syn (Gule 2012:15). I dette ligger en forståelse av at det som er ekstremt er noe som ligger langt fra «vanlige» eller akseptable oppfatninger og holdninger. Ekstremisme er en mer systematisk gjennomtenkt posisjon, teori eller ideologi hvor ekstreme standpunkt og holdninger er vesentlige (Gule 2012:15).

Det er vanskelig å avgjøre hva som er ekstreme tanker, holdninger og handlinger, og hva som ikke er det. Alle typer ting kan kategoriseres som ekstreme, det kommer an på hva man sammenligner med (Gule 2012:17). Det problematiske blir å definere hva som er det normale, hva som skal være det sentrum man måler grad av ekstremisme ut fra (Gule 2012:17). Både det riktige og det ekstreme er relative posisjoner som endrer seg. Noe av det som tidligere ble sett på som ekstremt, er i dag akseptert (Gule 2012:19). Dagligspråkets ekstremismeforståelse skapes ved at media, forskere, politikere og andre går utfra et antatt sentrum av det som antas å være det akseptable felles av verdier, politiske standpunkt og lignende, og slår ned på det unormale, uakseptable og ytterliggående ut fra dette sentrum (Gule 2012:25).

I mange tilfeller er definisjonene for vide. Gule skiller mellom religiøs og politisk ekstremisme, og normativ og deskriptiv ekstremisme i sin forklaring av begrepet. Davies (2009) presenterer i sin artikkel en definisjon av ekstremisme begrepet hvor forskjellene mellom ulike former for ekstremisme oppsummeres ved hjelp av fem hoveddimensjoner:

- Scale: from individual to state-funded
- Roots: political, religious or combined;
- Expansionist: whether continually seeking to draw in new members;

- Goals: whether trying to force political change;
- Violence: whether force is seen as desirable or justified. (Davies 2009:186).

Davies deler begrepet inn etter hvilken stilling de antatt ekstreme har til dimensjonene som finnes i listen ovenfor. Jeg oppfatter det slik at inndelingene til Gule (2012) og Davies (2009) i hovedsak samsvarer med hverandre, selv om begrepsbruken er noe ulik, derfor velger jeg å legge Gules beskrivelse til grunn. I det følgende vil Gules inndeling utdypes.

Politisk ekstremisme definerer Gule som en maktbruk som ikke er legitim, verken moralsk eller juridisk. Begrepet brukes ofte for å vise til hvilke metoder en påstått ekstrem person eller gruppe er villige til å benytte for å nå sine mål (Gule 2012:17-19). I følge Scruton (2007), som Gule bygger sin forståelse på, er det snakk om å ta i bruk midler som ikke respekterer andres frihet og menneskerettigheter, deriblant vilje til voldsbruk (Scruton 2007:237).

Religiøs ekstremisme defineres i følge Gule som det at noen bruker religion eller religiøs retorikk for å begrunne eller legitimere ekstremisme. For eksempel ved å tolke hellige tekster slik at de støtter ekstremistiske holdninger og handlinger (Gule 2012:23). Men religiøs ekstremisme kan også forstås på andre måter. Det å sette religionen foran alt annet i livet og følge religionens antatte krav så strengt at det påvirker personlige valg slik at det går imot det som anses som det normale eller riktige, er også religiøs ekstremisme (Gule 2012:23). Men det er ikke grunnlag for å bruke betegnelsen religiøs ekstremisme om enhver som er sterkt engasjert av sin tro. Så lenge dette skjer i respekt for andres menneskeverd og uten at en tvinger konsekvenser av ens egne religiøse oppfatninger på andre mennesker, er det ikke snakk om religiøs ekstremisme (Gule 2012:24). Sekulære livssyn kan også være ekstreme, men de er i stor grad politiske og faller inn under politisk ekstremisme (Gule 2012:24).

Noen identifiserer religiøs ekstremisme med fundamentalisme. Dersom bruk av vold, eller vilje til og oppfordring til, blir den religiøse ekstremismens kjennetegn, vil selvsagt de fundamentalister som er villige til å bruke vold være ekstremister, men ikke alle fundamentalister vil det (Gule 2012:24).

I følge Gule dreier deskriptiv ekstremisme seg om ekstreme virkelighetsoppfatninger som avviker sterkt fra hva vitenskapen forteller oss om virkeligheten (Gule 2012:29). Det er vitenskapen i vid forstand som fungerer som kunnskapsforvalter og sannhetskriterium, og er utgangspunktet man måler ekstreme synspunkter opp mot (Gule 2012:67). I senere tid har det

utviklet seg ekstreme virkelighetsoppfatninger på en rekke områder, og ofte er disse forbundet med konspirasjonstenkning eller raseteorier (Gule 2012:41).

Normativ ekstremisme på sin side, handler ifølge Gule om oppfatninger som avviker sterkt fra omforente og godt begrunnede etiske, moralske, juridiske og politiske normer. Normene det er snakk om i denne sammenhengen er menneskerettighetene og demokratiets og rettsstatens styringsprinsipper. Disse normene sier noe om hvordan vi skal styre samfunnet og oppføre oss overfor hverandre i en samfunnsmessig sammenheng (Gule 2012:81). Det ekstreme defineres ikke ut fra hvor vanlig et synspunkt er, men om synspunktet avviker fra bredt anerkjente normer som krever at alles menneskeverd anerkjennes som likeverdig (Gule 2012:86).

Rasisme er en form for normativ ekstremisme ved at det er en moralsk posisjon som innebærer en krenkelse av menneskeverd og menneskerettigheter (Gule 2012:87).

Deskriptiv ekstremisme kan ofte lede over til normativ ekstremisme, og det er da faren for ekstreme handlinger øker. Ekstreme handlinger er handlinger som realiserer ekstreme normative standpunkt, med andre ord handlinger som truer, krenker eller begrenser noens menneskeverd og menneskerettigheter, eller innskrenker demokratiet og demokratisk deltagelse for noen (Gule 2012:101). En voldelig handling er ikke automatisk ekstrem, selv om den innebærer en krenkelse av menneskets integritet og verdighet. Om en voldelig handling er ekstrem eller ikke kan avgjøres når vi vet motivet bak handlingen. Handlinger er alltid motivert av noe, og bak ekstreme handlinger ligger ekstreme virkelighetsoppfatninger eller ekstreme normative posisjoner (Gule 2012:108).

Ekstremisme kommer i grader, og kan variere betydelig mellom terror og voldsbruk på den ene siden og «mild» diskriminering i form av ytringer på den andre siden (Gule 2012:108). Selv om en person eller gruppe har ekstreme deskriptive eller normative synspunkter trenger de ikke utgjøre noen reell fare. Det er når det skjer en bevegelse fra ekstreme tanker til ekstreme handlinger de utgjør en fare for samfunnet. Men det er klart at utviklingen av ekstreme meninger og posisjoner senker terskelen for å begå ekstreme handlinger, derfor er det viktig å konfrontere den ekstreme meningsdannelsen (Gule 2012:112).

I følge Gule (2012) vil det viktigste virkemidlet mot ulike former for meningsekstremisme alltid være motytringer, og ikke-ekstremister vil alltid ha de sterkeste argumentene da de bygger på den best begrunnede kunnskapen og de omforente normene (Gule 2012:188).

Når temaer knyttet til radikaliserings og ekstremisme kommer opp i undervisningen blir det viktig at lærerne gir elevene mulighet til å utvikle en begrepsforståelse slik at elevene blir i stand til å reflektere over hva som er ekstremt og hva som ikke er det. Samtidig er det viktig at elevene ser at ekstremisme ikke bare er knyttet til en bestemt religion, men er noe man finner i alle religioner, livssyn og politiske retninger. Gules (2012) synspunkter kan brukes til å skille mellom hva som er ekstremt og ikke, samt å klargjøre forholdet mellom de ulike formene for ekstremisme.

2.4.2 Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme

Det foregående avsnittet viser at kunnskap om fenomenene radikaliserings og ekstremisme er viktig for å ha mulighet til å forebygge en slik meningsdannelse. I 2010 utviklet Regjeringen for første gang en handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme. Denne har blitt revidert og den nye utgaven forelå 10.06.2014. Målet med handlingsplanen er å styrke arbeidet med å forebygge radikaliserings og voldelig ekstremisme. Målet er å fange opp personer i risikozonen så tidlig som mulig og møte dem med tiltak som virker (Handlingsplan 2014:5). Dette forebyggingsarbeidet er sentralt for å sikre grunnleggende verdier som demokrati, menneskerettigheter og trygghet. For å møte denne utfordringen på best mulig måte er det behov for mer kunnskap, mer samarbeid og bedre koordinering mellom de ulike aktørene (Handlingsplan 2014:5). Ansvaret handlingsplanen fremlegger hviler på mange ulike aktører, lærerne i den norske skolen er en av dem.

Forebyggende tiltak og handlingsplaner har blitt utarbeidet i flere land enn Norge. Et eksempel er det britiske forebyggingsprosjektet Joyce Miller (2013) nevner i sin artikkel, «REsilience». Målet med dette prosjektet er i likhet med den norske handlingsplanen å forebygge voldelig ekstremisme. Det legges stor vekt på å gjøre lærerne i stand til å takle disse utfordringene ved å øke deres kunnskap og forståelse av ekstremisme (Miller 2013:188).

Regjeringens handlingsplan presenterer en forståelse av radikaliserings som prosessen der en person eller gruppe i økende grad aksepterer bruk av vold for å nå politiske, ideologiske eller religiøse mål. Denne prosessen kan videre føre til voldelig ekstremisme (Handlingsplan 2014:7). Voldelig ekstremisme forstås da som aktiviteten til personer og grupperinger som er villige til å bruke vold for å nå sine politiske, ideologiske eller religiøse mål (Handlingsplan 2014:7). Radikaliserings forstås med andre ord som prosessen som leder til ekstreme synspunkter, holdninger og handlinger. På regjeringens hjemmesider utdypes forståelsen, og det påpekes at hvor lang tid en slik prosess tar varierer, og ikke alle radikaliseringsprosesser

fører til voldelige ekstremisme (Regjeringen.no). Det er viktig å skille mellom radikaliserings og det å være radikal. Det er ikke ulovlig å være radikal, det betyr bare at du har omveltende eller ytterliggående synspunkt. For å skille radikal fra radikaliserings er virkemiddelet, altså viljen til å bruke vold, sentral (Regjeringen.no). Det samme gjelder ekstremisme og det å ha ekstreme synspunkter.

Gule (2012) påpeker at ekstremismebegrepet ofte viser til hvilke metoder ekstremister er villig til å ta i bruk for å nå sine mål. Regjeringens handlingsplan knytter begrepene radikaliserings og ekstremisme til bruk av vold. Det avgjørende blir ikke hvilken målsetning personen eller gruppen det er snakk om har, det avgjørende blir valg av virkemidler (Handlingsplan 2014:7). Ved å vektlegge bruk av vold eller vilje til bruk av vold, legger regjeringens definisjon vekten på handlinger. Men som Gule (2012) understreker går det ikke an å se helt bort fra målene for handlingene, så det vil alltid ligge en underforstått vurdering av målene for handling i definisjoner av radikaliserings og ekstremisme (Gule 2012:22).

Trusselen som voldelig ekstremisme utgjør i Norge i dag er mer kompleks enn tidligere. Arenaene for radikaliserings har blitt fler og mer komplekse (Handlingsplan 2014:9). Handlingsplanen peker på tre utfordringer som gjør det mer krevende å forebygge og motvirke radikaliserings. For det første har internett og sosiale medier fått en betydelig rolle som en virtuell radikaliseringsarena. Det er lett å finne støtte og legitimerings for ekstreme oppfatninger, informasjonen får raskt stor utbredelse og det brukes ofte sterke visuelle virkemidler. For enkelte kan slik påvirkning være inngangen til en radikaliseringsprosess eller forsterke en allerede påbegynt radikaliseringsprosess (Handlingsplan 2014:9).

For det andre har internasjonale forhold og konflikter utenfor Norge fått stor betydning for trusselsituasjonen i landet. Norges utenriks- og sikkerhetspolitikk har ført til et endret fiendebilde og truslene har i økende grad også blitt rettet mot Norge (Handlingsplan 2014:9).

For det tredje peker handlingsplanen på faren for økt polarisering mellom ulike grupperinger. Sterke bilder fra konflikter, humanitære kriser og overgrep mot sivilbefolkning kan ha stor påvirkning og føre til et ønske om å bidra individuelt og umiddelbart, dette gjelder også engasjement i militante handlinger og terrorrelaterte aksjoner. Norge har de siste årene opplevd at flere reiser ut av landet for å bidra i kamphandlinger. Slike såkalte fremmedkrigere kan få en økt voldsintensjon og lavere terskel for å støtte eller benytte vold som virkemiddel. Det vil kunne gjøre dem i stand til å delta i planlegging og utførelse av terrorangrep

(Handlingsplan 2014:9). Kombinert med et fiendebilde der Norge anses som fiende kan slike enkeltpersoner utgjøre en trussel mot Norge og norske interesser. Og i tiden fremover vil sannsynligvis polariseringen mellom norske trusselaktører øke (Handlingsplan 2014:10).

Dette økte trusselbildet har ført til en revidering av handlingsplanen og et større fokus på forebyggingsstrategier fra regjeringens side. Handlingsplanen fremmer 30 konkrete tiltak inndelt i følgende hovedkategorier: kunnskap og kompetanse, samarbeid og koordinering, forebygge tilvekst til ekstreme miljøer og bidra til reintegrering, forebygging av radikaliserings og rekruttering gjennom internett og internasjonalt samarbeid (Handlingsplan 2014:16).

Økt kunnskap er en viktig forutsetning for en målrettet innsats og utvikling av effektive forebyggende tiltak. Kunnskap om å identifisere og håndtere tidlige tegn, samt utvikle verktøy og metoder for å møte utfordringene vektlegges (Handlingsplan 2014:17-18). Dette er svært relevant for lærere da skolen er en av arenaene som kommer i kontakt med utsatte individer. Avslutningsvis i handlingsplanen presenteres alternativer for hva man kan gjøre dersom man er bekymret for at en person er i en radikaliseringsprosess (Handlingsplan 2014:27). Dette vil jeg komme nærmere inn på i drøftingen (kap. 5).

Det forebyggende arbeidet handlingsplanen fremhever kan bli en viktig oppgave for lærerne, spesielt i møtet med elever som er på vei inn i eller allerede er i en radikaliseringsprosess.

2.5 Holdninger og holdningsdannelse i religionsfaget

I arbeidet med denne studien er jeg interessert i å finne ut hvordan radikaliserings og ekstremisme påvirker faget religion og etikk. Et av mine forskningsspørsmål undersøker om radikaliserings og ekstremisme utgjør en trussel for fagets holdningsdannende aspekt. I følgende avsnitt vil jeg derfor kort gjøre rede for holdningsdannelsens plass i religionsfaget. Jeg starter med en redegjørelse av hva læreplanen sier om holdningsdannelse, deretter tar jeg utgangspunkt i Ivar Asheims *Hva betyr holdninger?* (Asheim 1997) for å gjøre rede for hva som ligger i begrepet holdning. I dette avsnittet vil jeg også trekke inn noen perspektiver fra Jon Magne Vestøls antologikapittel «Undervisning og læring i religions-, livssyns- og etikkfag» (Vestøl 2009) for å problematisere Asheims syn på verdier. Avslutningsvis bruker jeg Bengt-Ove Andreassens *Religionsdidaktikk: en innføring* (Andreassen 2012) for å si noe om holdningsdannelsens plass i religionsfaget. Jeg vil også trekke inn noen synspunkter fra Andreassens doktoravhandling, *“Et ordinært fag i særklasse” - En analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk* (Andreassen 2008*), i denne delen.

Valget falt på Asheim (1997) da dette er den eneste større framstillingen av temaet holdninger på norsk. Andreassens (2012) innføringsbok i ble funnet mest relevant da den er nyeste på sitt felt, og fordi Andreassen utfordrer den religionspedagogiske tradisjonen Asheim står i.

Asheim befinner seg i den teologisk funderte religionspedagogiske tradisjonen. Andreassen er i utgangspunktet kritisk til denne tradisjonen, og lanserer en religionsvitenskapelig fundert religionsdidaktikk som er kritisk til en religionsundervisning som bevisst fokuserer på elevenes personlige identitetsdannelse. Andreassen skriver ikke direkte om Asheims religionspedagogiske bøker i sin avhandling, men en av bøkene Andreassen retter hovedfokus mot er Sverre Dag Mogstads bok *Fag, identitet og fortelling* (2004), som er en omarbeidet versjon av Asheims bok *Religionspedagogikk* (1976). Andreassen stiller seg kritisk til det han kalles «Asheim/Mogstad-tradisjonen» i norsk religionspedagogikk (Andreassen 2008:31). Dette spenningsfeltet er interessant, men i denne fremstillingen vil det likevel ikke tillegges avgjørende vekt da Asheim i første omgang brukes til å definere hva som legges i begrepet holdning, og Andreassen brukes til å si noe om holdningsdannelsens plass i faget.

Religion og etikk er både et kunnskapsdannende og et holdningsdannende fag. I tillegg til å utvikle elevenes kunnskap, skal faget bidra til utvikling av elevenes identitet og holdninger:

Som holdningsdannende fag er formålet at faget skal gi rom for refleksjon over egen identitet og egne livsvalg, og at undervisningen skal bidra til å stimulere elevene i arbeidet med livstolknings- og holdningsspørsmål. (KL06 REL1-01).

Læreplanen legger vekt på at elevene skal utvikle forståelse, respekt og toleranse. Målet er at elevene skal utvikle kunnskap om og respekt for ulike religiøse, livsynsmessige og etiske ståsteder (KL06 REL1-01). En slik kunnskap kan bidra til at elevene utvikler en forståelse og respekt for andre mennesker. Gjensidig toleranse til på tvers av ulikheter i religion og livssyn er en forutsetning for fredelig sameksistens i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn (KL06 REL1-01). Med læreplanens forståelse til grunn blir utvikling av forståelse, respekt og toleranse nært knyttet til hverandre, og til utviklingen av holdninger generelt.

2.5.1 Hva er en holdning?

En holdning kan defineres som en måte å opptre på eller stille seg i forhold til en sak, eller som en innstilling eller et syn (Asheim 1997:22). En holdning er noe man har til noe, og er noe man gir uttrykk for. Ordnett.no nevner blant annet «adferd», «oppførsel», «attityde» og «innstilling» som synonymer til ordet holdning (ordnett.no). Disse begrepene viser til en tilnærming til noe eller noen, holdningsbegrepet kan derfor defineres som relasjonelt (Asheim

1997:22). I følge Asheim kan holdninger kategoriseres som positive eller negative, eller man kan snakke om holdningsløshet (Asheim 1997:21). Begrepene læreplanen trekker frem, forståelse, respekt og toleranse, fremstilles som positive holdninger.

Asheim poengterer at holdninger ofte knyttes til meninger, og en persons holdning til noe kan derfor oversettes til hva personer mener om noe (Asheim 1997:24). Definisjonen av holdning inkluderer også et atferdsaspekt. Slik at holdninger ikke bare innebærer tanker og følelser knyttet til et emne, men også hvordan vi handler og reagerer (Asheim 1997:26-27). Asheim fremhever at holdningsbegrepet på den måten bygger bro fra teori til praksis, fra kunnskap om hva som er etisk rett til en moralsk handling (Asheim 1997:17). Holdningsbegrepet i hverdagsspråket har et sosialt-relasjonelt preg, fordi holdninger ofte relateres til noe utenfor subjektet selv. Man er opptatt av det man forholder seg til; andre mennesker, situasjoner, oppgaver eller samfunnsforhold (Asheim 1997:37).

I følge Asheim forutsetter rett handling adekvat oppfattelse av situasjoner, men vår persepsjon styres av våre holdninger (Asheim 1997:251). Gode holdninger er altså viktig for å kunne handle på en god måte. Det er nær sammenheng mellom holdninger og kunnskap, og uheldige holdninger skyldes ofte utilstrekkelig kunnskap. Men det er ikke bare snakk om en opplysning, følelser spiller også en rolle i utviklingen av holdninger (Asheim 1997:18).

Asheim nevner i forlengelsen av dette «ekte» og «uekte» verdier:

I flere sammenhenger vil man føle behov for å skjelne mellom etikk som ikke er annet enn meninger eller utvortes konformisme, og en etikk som er integrert i personligheten. (...) Forholdet til verdier kan være «ekte» eller «uekte». «Ekte» er det når en verdi er nedfelt i personligheten slik at den «danner holdning» (Asheim 1997:18).

Det kan være interessant å se Asheims syn på verdier i lys av Vestøls (2009) tredeling av religions- og livssynsbakgrunn hos elevene. I antologikapittelet «Undervisning og læring i religions-, livssyns- og etikkfag» argumenterer Vestøl for at elevenes bakgrunn kan deles inn i tre hovedkategorier: tradisjonelle, modernistiske og postmoderne (Vestøl 2009:318). Elever som er markert tradisjonelle har gjennomgående, allmenne prinsipper og tydelige, konkrete regler for hva de skal mene og gjøre, dette kan være mer eller mindre religiøst forankret (Vestøl 2009:318). Elever med modernistisk utgangspunkt legger vekt på enkeltmenneskers frihet og ansvar for å ta selvstendige beslutninger. Samtidig har de en gjennomgående og enhetlig måte å forholde seg til tilværelsen på, forankret i for eksempel tanken om menneskeverd eller i etiske grunnprinsipper. Grunnprinsippene kan være felles med de

tradisjonalistiske elevene, men de modernistiske har færre konkrete regler for hva de skal mene og gjøre (Vestøl 2009:318-319). Elever med postmodernistisk utgangspunkt er vanskeligere å identifisere. Postmoderne elever komponerer sine egne religions- eller livssynsvarianter med elementer fra ulike sammenhenger, og er ofte utprøvende i den betydningen at de opptrer med ulike meninger og handlinger i ulike situasjoner og sammenhenger (Vestøl 2009:319). Vestøl understreker at ikke alle elever har en like tydelig tilknytning til en av hovedformene, og at elever kan skifte tilknytning ut fra hvilken situasjon de befinner seg i (Vestøl 2009:319-320).

Hvis man ser Asheims (1997) skille mellom «ekte» og «uekte» verdier i lys av Vestøls (2009) inndeling kan det synes som at Asheim har en tradisjonalistisk eller modernistisk forståelse av verdier. Han synes ikke å legge til grunn at elever kan ha en mer postmoderne tilnærming hvor verdiposisjonerings kan endres i ulike kontekster, og Asheim kan dermed leses slik at han kategoriserer postmoderne elevers verdier som «uekte».

Et av skolens formål er å formidle dannelsen (Asheim 1997:268). For å nå dette målet er man avhengig av bestemte holdningspremisser hos både lærer og elev, Asheim nevner følgende:

På elevsiden må man kunne forutsette slikt som lærevillighet, oppmerksomhet, interessethet, punktlighet, gjensidig hensynsfullhet, respekt for lærere. Lærere må oppvise faglighet, elevinteresse, hensynsfullhet, omsorgsfullhet, pliktbevissthet, lojalitet, toleranse, tålmodighet osv. (Asheim 1997:268).

Hvilke av premissene som er viktigst vil variere, men de peker på en viktig forutsetning for holdningsdannelse, nemlig at både lærer og elev er avgjørende for at dette målet skal lykkes.

2.5.2 Holdningsdannelse i religionsundervisningen

Faget religion og etikk er som nevnt både et kunnskapsdannende og holdningsdannende fag. Andreassen (2012) omtaler religionsfaget som et dannelsesfag. Han påpeker at hva som ligger i begrepet dannelsen ikke automatisk er gitt, men han knytter det til utviklingen av holdninger som gjør elevene forberedt til å møte verden utenfor klasserommet (Andreassen 2012:202).

Andreassen fremhever at dannelsen handler om et møte med noe ukjent utenfor individet, som stimulerer individets vekst og utvikling. Slike møter kan gi perspektiver på egen identitet og produsere ny selvinnsikt (Andreassen 2012:204-205). Dannelsesbegrepet retter et normativt blikk på individets utvikling i ønsket retning ved å anta at denne utviklingen skjer gjennom vekst i kunnskaper, ferdigheter og innstillinger (Andreassen 2012:205).

Det blir mulig å snakke om en treenighet innenfor dannelsen: individets forhold til seg selv, individets forhold til samfunnet det er en del av og individets forhold til verden (Andreassen 2012:205). Dannelsen sees dermed ikke bare i relasjon til individet i seg selv, men også i forhold til et kulturelt, sosialt og politisk fellesskap. I følge Andreassen er det denne forståelsen av dannelsen som gjør det mulig å snakke om religionsfaget som et dannelsesfag (Andreassen 2012:205). Religionsundervisningen skal være dannende i betydningen av å gi kunnskap og forståelse for det samfunnet og den verden man lever i, og om hvordan man plasserer seg selv i dette bildet (Andreassen 2012:208).

Religionsfagets bidrag til dannelsen i skolen knyttes til en målsetning om å vise hvordan religioner og livssyn er viktig for identitetsbygging, for møtet mellom kulturer, og hvordan det kan skape konflikt, for prosesser for integrering, og hvordan et samfunn forstår dets egen kulturelle arv. Det vil si kunnskaper som gir perspektiver på egen kultur og historie, men også krever at man klarer å løfte blikket og bruke kunnskapen til å se seg selv i forhold til samfunnet og verden (Andreassen 2012:208).

Andreassen fremhever selvdannelsen som viktig, men individets relasjoner må også settes i forbindelse med et større fellesskap. Den menneskelige utviklingsprosessen er en forberedelse til å eksistere sammen med andre. Religionsfaget har som mål at elevene skal bli opplyste medborgere og engasjerte verdensborgere (Andreassen 2012:206). Lærerne må legge til rette for at elevene får nok kunnskaper og utvikler gode holdninger, slik at de blir forberedt til å møte verden utenfor klasserommet.

I sin doktoravhandling trekker Andreassen frem et perspektiv om at elevene ikke bare skal lære om religion, de skal også lære av religion (Andreassen 2008*:141). Det betyr at de skal lære noe av de ulike religionene og livssynene som kan ha betydning for deres personlige vekst og utvikling. Å lære av religion handler om at fagstoffet knyttes til elevenes livssituasjon og eksistensielle vekst. En slik undervisning gir elevene mulighet til å skape mening i tilværelsen på bakgrunn av fagstoff fra undervisningen (Andreassen 2008*:142). En undervisning med dette perspektivet til grunn vil kunne bidra i elevenes dannelsesprosess. Men Andreassen er kritisk til at elevene skal lære av religion. Han mener at med et elevsentrert kunnskapssyn og vektlegging av at elevene skal relatere kunnskap til sin egen virkelighet og personlige vekst, fremstår det å lære av religion som nærmere en opplæring i religion enn en opplæring som skal gi kunnskaper om religion (Andreassen 2008*:143).

Dersom dannelse forstås som en utvikling av menneskets relasjon til seg selv, samfunnet og omverdenen, er spørsmålet om hvilken og hvor mye kunnskap som skal til et åpent spørsmål. Men det sier seg selv at noe kunnskap må til for å lede individet til en tenkning om seg selv, eget ståsted og egen kunnskap. Dannelse i skolen bør derfor ses som en vekselvirkning mellom faglig og personlig utvikling (Andreassen 2012:207). I tillegg er det viktig at religionsundervisningen knyttes til dagsaktuelle og samtidige temaer (Andreassen 2012:209). Radikalisering og ekstremisme kan eksempelvis forstås som slike temaer.

Andreassen understreker at det å reflektere over ens eget ståsted og egen kunnskap bør være noe elevene utfordres til i religionsfaget. For å oppnå en slik kritisk tenkning hos elevene bør dialog i ulike former være et vesentlig innhold i undervisningen (Andreassen 2012:209). De grunnleggende ferdighetene i læreplanen synes også å understreke dette:

Å kunne uttrykke seg muntlig i religion og etikk innebærer å lytte og formulere seg gjennom samtaler og dialog. Dette betyr at holdninger til etiske, filosofiske og religiøse spørsmål blir prøvd ut og formet gjennom møtet med andre (KL06 REL1-01).

Målet med religionsundervisningen bør være at elevene skal tilegne seg kunnskaper og bli utfordret på egne perspektiver, på en slik måte at de løfter blikket fra seg selv og sin egen livsverden, og blitt bevisst på at de er en del av et større internasjonalt samfunn. Da har de fått med seg noe på veien i den videre dannelsesprosessen (Andreassen 2012:209).

Men fagstoffet alene kan ikke garantere at elevene blir dannet etter å ha hatt undervisning i religionsfaget. Måten faget undervises på er vel så viktig. Undervisningen må være bredt, kritisk og komparativt anlagt (Andreassen 2012:209). Lærerens rolle og undervisning blir derfor ekstra viktig. Og som Asheim(1997) trekker frem er både lærer og elev ansvarlig for at en dannelse finner sted.

Religionsfaget kan ikke alene forstås som skolens dannelsesfag, dette blir viktig i andre fag også. Men religionsfaget har kanskje et særlig ansvar for å løfte undervisningen ut av klasserommet og sette den i en global og internasjonal sammenheng (Andreassen 2012:207).

2.6 Konfliktperspektiver i religionsundervisningen

Radikalisering og ekstremisme er ofte knyttet til konflikter i og mellom religioner, og representerer et aktuelt konfliktperspektiv som kan, og bør tas opp i religionsundervisningen. Med tanke på studiens problemstilling, om radikalisering og ekstremisme fører til nye

utfordringer for lærerne, er det interessant å se hvilke utfordringer konfliktperspektiver i religionsundervisningen kan føre til.

I artikkelen *Konfliktperspektiver i religionsundervisning og religionsdidaktikk – en bredere og bedre tilnærming til religion?* drøfter Bengt-Ove Andreassen ulike sider ved eksplisitt å åpne for konfliktperspektiver i religionsundervisningen. Artikkelen tar utgangspunkt i at det å utforske konflikter der religion inngår kan brukes til å lære om religioner, og at dette vil kunne bidra til en bredere og bedre religionsundervisning (Andreassen 2008:1). Artikkelen bygger i noe grad på funn Andreassen gjorde i sin doktoravhandling, men jeg har valgt å bruke artikkelen som utgangspunkt, da den drøfter konfliktperspektiver eksplisitt. Det er skrevet flere artikler om konflikter i religionsundervisningen. Andreassens artikkel ble valgt da han ser nærmere på den norske konteksten.

Innføringsbøker i religionsdidaktikk representerer en dominerende trend i fagtenkningen blant norske religionsdidaktikere. Andreassens doktoravhandling, *“Et ordinært fag i særklasse” - En analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk*, er en analyse av fem innføringsbøker i religionsdidaktikk. Analysen viser at konflikter i tilknytning til religion i liten eller ingen grad tematiseres (Andreassen 2008:2). Artikkelen tar på dermed utgangspunkt i at konfliktperspektiver i stor grad er fraværende i religionsdidaktikken. Da det ikke foreligger noen empiri om hvorvidt religionsundervisning i lærerutdanningen og skolen faktisk tematiserer konfliktperspektiver, blir Andreassens drøfting prinsipiell og antyder hvordan dette forholdet kan være, men ikke hvordan det faktisk er (Andreassen 2008:3).

Konfliktperspektiver i religionsundervisningen er en side ved religionsdidaktikk som i norsk sammenheng har vært lite utforsket (Andreassen 2008:1). Den norske religionsdidaktikken har i stor grad vært dominert av de teologiske fagmiljøene og har hentet perspektiver fra økumenikk og religionsdialog, og lite fokus har vært rettet mot å utforske konflikter der religion inngår (Andreassen 2008:1). I senere tid har spørsmålet om konfliktperspektiver bør tematiseres eksplisitt i religionsundervisningen blitt aktualisert av en verdenssituasjon hvor religiøst motivert terror og fundamentalisme stadig skaper uro. Dette har ført til et økt fokus på hvordan religion skaper konflikter eller er en faktor i sosiale og politiske konflikter. Andreassen setter derfor et spørsmålstegn ved at religionsfaget i så liten grad åpner for å utforske konfliktperspektiver (Andreassen 2008:1).

I innføringsbøkene i religionsdidaktikk fremheves dialog som en brobygger mellom ulike religioner og livssyn. En slik vektlegging fører til at konflikt blir den dialektiske motsatsen til dialog, og vurderes derfor negativt, både i seg selv og som utgangspunkt for læring (Andreassen 2008:3). Konfliktperspektiver nedtones ved å understreke at respekt, toleranse og dialog er viktig der det er uenighet. I stedet for å gjøre konfliktperspektiver til utgangspunkt for undervisning, trekkes etiske idealer frem som eksempler (Andreassen 2008:10).

I tillegg til den religionsdidaktiske fagtradisjonen legger også ramme- og læreplaner føringer på hva som blir tatt opp i innføringsbøker og lærebøker. Det mer eller mindre totale fraværet av konfliktperspektiver i ramme- og læreplaner har vært styrende for lærebokforfattere, og det er trolig derfor lærebøkene i liten grad åpner for konfliktperspektiver (Andreassen 2008:6).

Til tross for lite fokus, finnes det muligheter for å tematisere konflikter i læreplanen. Et eksempel Andreassen også nevner, er læreplanmålet at elevene skal «drøfte samarbeid og spenninger mellom religioner og livssyn og reflektere over det pluralistiske samfunnet som en etisk og filosofisk utfordring» (KL06 REL1-01). I innføringsboken understreker Andreassen (2012) at læreplanen i større grad åpner for konfliktperspektiver som dreier seg om interne forhold i en og samme religion, eller forhold mellom religioner. Men at sosiale konflikter der religion er en faktor er en type problematikk det i liten grad åpnes for (Andreassen 2012:130).

En av grunnene til at styringsdokumenter ikke ønsker å åpne for konfliktperspektiver kan være at dette synes å være i strid med funksjonen religionsfaget er tiltenkt som kulturelt integrerende og sosialisierende (Andreassen 2008:6). Derfor understrekes det i styringsdokumentene at religionsfaget skal gi kunnskaper og forståelse, og stimulere til innlevelse, opplevelse og toleranse. Konfliktperspektiver forstås på denne måten som en motsetning til intensjonen bak religionsfagene i skolen (Andreassen 2008:6).

Andreassen ser ikke bort fra at selv om faglitteraturen og styringsdokumentene i liten grad åpner for å tematisere forholdet mellom religion og konflikt, er det trolig mange lærere som åpner for en slik tematisering, enten på eget initiativ eller på initiativ fra elevene. Selv om intensjonen ved å fremheve de positive siden ved religion er gode, er det et paradoks at faglitteraturen unnlater å tematisere religion og konflikt når praktisk talt alle religioner i flere sammenhenger bruker religion til å legitimere vold og undertrykkelse (Andreassen 2008:3-4).

I forbindelser med tematiseringen av konfliktperspektiver er det viktig å sikre en kvalitativ likebehandling av religionene (Andreassen 2008:4). Etter 11. september har media og populærkulturen medvirket til at islam ofte knyttes til konflikter i den offentlige diskursen. Derfor er det viktig at tematiseringen av konflikter i undervisningen ikke bare handler om islam eller kristendom, men viser at konflikter og vold kan knyttes til alle religioner, også de som tradisjonelt sett fremstilles som harmonisk og fredsskapende (Andreassen 2008:4).

Andreassen understreker at et grunnleggende premiss i religionsundervisningen bør være å belyse religion fra så mange sider som mulig. Man må ikke utelukke at religion kan ha positive sider som meningsskapende og identitetsskapende, på samme måte som de negative sidene heller ikke må utelukkes. Religionsundervisningen bør være åpen for å vise at religion også kan brukes og misbrukes for å legitimere vold og undertrykkelse (Andreassen 2008:5). Ved å åpne for eksplisitt analyse og drøfting av religionens rolle i konflikter vil undervisningen, og religionsdidaktikken, tilføres nye perspektiver (Andreassen 2008:5).

Å åpne for konfliktperspektiver i religionsundervisningen for å lære om religioner, bygger på et utenfra-perspektiv og et sosialkonstruktivistisk perspektiv på religion (Andreassen 2008:12). I dette ligger en forståelse av at religion ikke kan isoleres og løsrives fra sosial og politisk kontekst. Å tematisere konflikter i religionsundervisningen handler om å gi elevene et utfyllende bilde av fenomenet religion (Andreassen 2008:12). Dette perspektivet bør kombineres med et innenfra-perspektiv for å gi elevene en så bred tilnærming som mulig.

Konfliktperspektiver vil også bidra til en aktualisering av faget. Det vil gi elevene innblikk i at religion ikke bare handler om en egen avgrenset religiøs sfære og personlig religiøs tro, men henger sammen med det som foregår i de sosiale og politiske sfærene i samfunnet (Andreassen 2008:12). Religion har fått en stadig større betydning i internasjonal politikk og i en globalisert verden, og konfliktperspektiver blir derfor svært aktuelt og relevant for religionsundervisningen (Andreassen 2008:12).

Konfliktperspektiver er dessuten noe elevene vil kunne bli bevisst på egenhånd, for eksempel gjennom media. Derfor kan det være en fordel at det tematiseres og behandles på en saklig måte i undervisningen, i stedet for at det står ukommentert (Andreassen 2008:14).

Det er også slik at lærebøkene fremstillinger av de ulike religionene ikke alltid passer helt med virkeligheten, det vil alltid finnes unntak og ulike tolkninger. Ved å åpne for å tematisere konfliktperspektiver får lærere mulighet til å supplere lærebøkene (Andreassen 2008:13).

Tematisering av konflikter i og mellom religioner fører til flere utfordringer for læreren. En utfordring er å unngå at elevene blir forvirret eller støtt av en slik undervisning (Andreassen 2008:13). Et viktig yrkesetisk spørsmål lærerne må stille seg er om tematiseringen av konflikter vil kunne så tvil om eller forstås som et angrep på elevenes livssynsmessige ståsted. Hvis svaret er ja må innfallsvinkelen endres (Andreassen 2008:13). En annen utfordring blir å forsøke å unngå generalisering og stereotypisering i arbeidet med konfliktene (Andreassen 2008:11). I situasjoner hvor elever diskuterer konfliktspørsmål med hverandre, er det viktig at læreren krever at kritikk skal fremmes på en saklig og respektfull måte (Andreassen 2008:14).

Ved å trekke inn konfliktperspektiver i religionsundervisningen, får man en undervisning som ligger på et høyt taksonomisk nivå, dette setter krav til både lærer og elev (Andreassen 2008:14). I arbeidet med konfliktperspektiver må elevene anvende fagkunnskaper for å analysere ulike sider ved konflikter i en sammenhengende argumentasjon. Det vil si en faglig krevende undervisning som utfordrer elevenes kognitive ferdigheter (Andreassen 2008:14).

Å introdusere konfliktperspektiver i undervisningen øker faren for at spesifikke konflikter eller hendelser tar fokus bort fra det faglige innholdet. Det kan føre til et overdrevet fokus på enkelthendelser og kan bidra til at elever får bekreftet sine fordommer: religion er noe entydig negativt (Andreassen 2008:15). Men faren for bekreftelse av fordommer er imidlertid en fare religionsundervisningen alltid står overfor, og er dermed ikke noe som kun gjør seg gjelden i tilknytning til konfliktperspektiver (Andreassen 2008:15).

Ved å tematisere konflikter i og mellom religioner, vil det komme frem at religion er en dynamisk størrelse, som kan være både årsak, tema og drivkraft for konflikter. Men det er viktig å se begge sider, og vise at religion også kan være en forsonende eller dempende faktor i sosiale konflikter (Andreassen 2008:15).

Andreassen argumenterer for at muligheten til å inkludere flere fagperspektiver, flere religionsforståelser, og i større grad kunne veksle mellom innenfra- og utenfra-perspektiver, er gode argumenter for å hevde at konflikter i og mellom religioner gir et godt fagdidaktisk utgangspunkt for religionsundervisningen (Andreassen 2008:18). Andreassen understreker at

konfliktperspektivene må forstås som et supplement til dagens religionsundervisning. All religionsundervisning skal ikke hente sitt utgangspunkt fra konflikter, men at det bør åpnes for å tematisere konflikter i større grad enn det gjøres i dag (Andreassen 2008:18).

2.7 Medias påvirkning

Radikalisering og ekstremisme er temaer som stadig gjør aktualiseres i dagens samfunn. Økt oppmerksomheten rundt disse begrepene finner vi uttrykk for flere steder, men kanskje spesielt i media. Utviklingen av holdninger og meninger påvirkes av flere faktorer, media kan tenkes å være en av dem. Et av studiens forskningsspørsmål undersøker dette forholdet: «På hvilke måter påvirker medias fremstillinger elevene og lærerne i møtet med religiøs radikaliserings og ekstremisme?». Boken *Religion i pressen*, skrevet av Cora Alexa Døving og Siv Ellen Kraft, gir noen perspektiver på dette, og er relevant da den ser på religion og media i norsk kontekst. Jeg ønsker å si noe om hvordan media omtaler religion generelt for å legge et grunnlag for å kunne si noe om hvordan media kan påvirke elevenes holdningsdannelse.

Religionsrelatert stoff er noe som preger mediebildet i stor grad, og er noe som provoserer og engasjerer mange. Selv om sekularisering på mange måter er realisert med tanke på kirkens makt og ulike samfunnsinstitusjoner, har religionsrelatert stoff økt betraktelig siden årtusenskiftet. En forklaring er økt globalisering og migrasjon (Døving & Kraft 2013:9).

Religion i offentligheten handler om alvorlige saker og prinsipielle spørsmål; om krig og ekstremisme, om innvandring og integrering og om identitet og verdier. I tillegg vies mye plass til personrelaterte skandaler, ensomme ulver og eksotiske oppslag (Døving & Kraft 2013:9). Religion i media har med andre ord et vidt spekter, fra å være hellig og ukrenkelig, farlig og skremmende, politisk aktuelt, til å være ren underholdning (Døving & Kraft 2013:9).

Pressen er en arena for mange stemmer i norsk debatt, og er slik en bred diskursiv arena for offentlige uttalelser om religion (Døving & Kraft 2013:12). De religiøse stemmene i offentligheten er ikke lenger begrenset bare til de formelle institusjonenes ledere, hvem som helst gis anledning til å uttale seg (Døving & Kraft 2013:15). Men det er likevel et elitepreg over uttalelsene, det er de med tydeligst stemmer og relativt høy utdannelse oftest uttaler seg i mediene (Døving & Kraft 2013:129).

Selv om aktører utenfor mediefeltet kan bidra til å sette saker på dagsordenen, er det klart at pressen som institusjon legger føringene (Døving & Kraft 2013:12). Hva som kommer på

trykk henger sammen med samfunnets interesser og initiativer fra forskningsmessig eller politisk hold, men journalister har en unik posisjon med tanke på muligheten til å bygge saker. Det er journalistene som velger kategorier og vinklinger, hva som problematiseres og hva som henholdsvis blåses opp eller marginaliseres (Døving & Kraft 2013:12).

Media representerer en form for folkeopplysning, og for mange er media det eneste stedet de møter religion. Media utgjør på den måten den viktigste kilden til informasjon om religion og den kulturelle forståelsen av religion formuleres for en stor del av befolkningen i medieoffentligheten (Døving & Kraft 2013:19).

Journalistikkens forhold til religion er omdiskutert. Det er vanlig å vise til spenningen mellom en sekulært orientert journalistikk på den ene siden og den religiøse virkeligheten de dekker på den andre siden. Dette relateres gjerne til mangelfulle religionskunnskaper hos journalistene (Døving & Kraft 2013:16). En dansk studie fra 2006 mener å vise at journalistiske tilnærminger jevnt over har blitt mer nyansert siden begynnelsen av 1990-tallet, parallelt med en dramatisk økning av mengden religionsrelaterte saker i mediene. Religion tas i større grad på alvor som en faktor i samfunnsutviklingen (Døving & Kraft 2013:16).

Kristendommen er fremdeles majoritetsreligionen i Norge og er derfor den religionen som får mest omtale i pressen. I norsk sammenheng er derfor protestantisk kristendom sammen med den kristne kulturarv, ofte referanserammen når religiøse anliggender diskuteres (Døving & Kraft 2013:21-24). Og det formidles ofte en frykt for at andre religioner skal endre den norske identiteten og kulturen (Døving & Kraft 2013:216).

Etter kristendommen er Islam den mest omtale religionen i norsk presse, og dominerer presentasjonen av minoritetsreligioner. Selv om kristendommen får størst mediedekning generelt, er det ofte saker relatert til islam som skaper størst overskrifter. De andre minoritetsreligionene nevnes i mindre grad (Døving & Kraft 2013:200). I følgende vil mest vekt legges på hvordan islam presenteres, fordi dette er den religionen som oftest knyttes sammen med radikalisering og ekstremisme.

Religion i pressen opererer for en stor del innenfor andre etablerte diskurser som likestilling, integrering, seksualitet, helse og identitet. Rent teologiske diskurser er derimot fraværende (Døving & Kraft 2013:218). De overnevnte verdisynene er fremhevet som viktige i den

norske stat og når noe viser seg å være i strid med vår oppfatning av disse verdiene, vies dette stor oppmerksomhet i media (Døving & Kraft 2013:127).

Islam presenteres ofte som den kristne kulturarvs absolutte motsetning, som et slags negativt speilbilde for en rekke verdier definert som norske (Døving & Kraft 2013:129-130). Med en slik vinkling blir det snakk om angrep og forsvar. «Problemet» med muslimene er ikke bare at de er fremmede og annerledes, men at det truer den kristne kulturarven og dermed norsk identitet, samfunn og tradisjoner (Døving & Kraft 2013:83).

Islam som tema i offentlig debatt har fått en klar negativ vinkling i hele Vest-Europa. Studier av islam i media dokumenterer i stor grad at stereotype forestillinger reproduseres eller produseres (Døving & Kraft 2013:123). Det finnes eksempler på at pressen kan fungere som en arena for saklig informasjon og forhandling mellom majoritet og minoritet, men det er ikke de sakene som får størst oppmerksomhet (Døving & Kraft 2013:124).

Når de færreste mediasakene handler om islam som tros- og frelseslære, men om kulturelle eller politiske aspekter som knyttes til islam, er det rimelig å anta at islams plass i norsk offentlighet i stor grad kan forklares med den betydningen islam har som symbolsk element i en identitetspolitisk sammenheng (Døving & Kraft 2013:126). Dette kan ikke sees uavhengig av religionspluralismen som er grunnet migrasjon, terroren som har blitt utført i islams navn eller de kriger Norge er delaktig i (Døving & Kraft 2013:127).

Det sensasjonelle er et premiss i medielogikk. Når islam presenteres i mediene blir religionen synliggjort gjennom eksepsjonelle hendelser eller saker, det «normale» er ikke interessant (Døving & Kraft 2013:124). Premisset om det sensasjonelle gjelder for alle mediasaker, men har påvirket islam i stor grad fordi dette er en minoritetsreligion, og pressen er den primære kilden til informasjon om islam og muslimer for nordmenn flest (Døving & Kraft 2013:124).

Det sensasjonelle representerer avvik fra det som er det normale. Når en sak i pressen handler om et sensasjonelt eller avvikende fenomen knyttet til islam, er det tvilsomt at alle leserne har kompetanse om hva som er «normal islam», og dermed evner de ikke å se saken som en motsats til det normale (Døving & Kraft 2013:125). Det er dermed rimelig å anta at media påvirker befolkningens forestillinger og holdninger til islam og muslimer (Døving & Kraft 2013:125). Derfor ligger det mye påvirkningskraft i hvordan islam presenteres i mediene.

Majoritetsbefolkningen står i fare for å anta at forholdet mellom det som presenteres i mediene og det som finnes på individnivå er sammenfallende (Døving & Kraft 2013:148).

Fremstillinger av radikaliserings og ekstremisme i media knyttes som regel til islam. Disse fremstillingene bygger videre på tanken om islam som en trussel mot det norske samfunn, og bidrar til å skape økt frykt for muslimer. Nå skal det sies at radikale og ekstremistiske grupper i noen tilfeller utgjør en reell fare, men media bidrar i stor grad til å forsterke dette fryktbildet, og noen ganger kanskje mer enn nødvendig.

Døving & Kraft viser i sin gjennomgang av religion i pressen at islam, og andre religioner, ofte presenteres i et negativt lys, og at bildet som presenteres er svært konflikthylt. Et interessant perspektiv de nevner avslutningsvis er at i ukene etter 22. juli 2011 var ikke religion oppe til debatt i media. Da ble det fremhevet at et demokratisk samfunn var det samme som aksept av religiøs og kulturell mangfold (Døving & Kraft 2013:203).

Presentasjonene av religion i media inngår alltid i en større sosial, kulturell eller politisk sammenheng. Dette er det viktig å ha i bakhodet, sammen med tanken om rollen journalistene spiller i vinklingen av stoffet man presenteres for. En viktig oppgave for lærerne blir å nyansere mediebildet elevene presenteres for, slik at medias til fremstillinger ikke påvirker elevenes holdningsdannelse i negativ retning. Perspektivene i dette avsnittet vil brukes i drøftingen til å si noe om hvordan media kan påvirke elevenes holdningsdannelse.

2.8 Problemstillingen i et større perspektiv

Radikaliserings og ekstremisme er dagsaktuelle temaer som i ulik grad fører til utfordringer for samfunnet, og blir dermed en tematikk elevene må kunne ta stilling til for å bli i stand til å møte dagens samfunn. Fordi radikaliserings og ekstremisme ofte er knyttet til religion og religiøse grupperinger blir dette en tematikk religionslærere må ta stilling til. For å svare på studiens problemstilling om hvilke utfordringer radikaliserings og ekstremisme fører til for lærerne, er det relevant å se dette i et større perspektiv.

I artikkelen *Citizenship, Identity Politics and Religious Education* drøfter Geir Skeie en rekke utfordringer religionsfaget står overfor i møtet med dagens globaliserte og flerkulturelle samfunn. Han peker på hvordan faget forventes å ivareta samfunnsbehov for å håndtere mangfold, behov som samfunnet ellers sliter med å håndtere selv (Skeie 2001:239).

Utdanningssystemet spiller en viktig rolle når det gjelder utvikling av verdier og normer (Skeie 2001:240). I læreplaner og andre styringsdokumenter finner man formuleringer knyttet opp til visjonen om et godt samfunn og moralske idealer skolen forventes å bidra til.

Utvikling av disse holdningene blir sett på som forutsetninger for at elevene skal bli stand til å fungere i et flerkulturelt samfunn. I følge Skeie er et problem elever ofte erfarer at de på skolen lærer å følge visse idealer for å kunne fungere bedre som medlemmer i samfunnet. Men i møtet med dette samfunnet føler de ikke at idealene er videreført og verdsatt (Skeie 2001:241). På den måten blir det en diskontinuitet mellom religionsfaget og virkeligheten.

Moralske verdier i skolen inkluderer blant annet toleranse, empati, solidaritet, og kritisk refleksjon. Disse verdiene kan være vanskelig å sette ut i praksis utenfor skolen, og det synes som at skolens verdier kolliderer med de mer individualistiske og markedsrettede verdiene ellers i samfunnet. Dette truer med å gjøre at undervisningen synes irrelevant for dagliglivet (Skeie 2001:241). Det er derfor viktig at lærerne prøver å tilpasse undervisningen og gjør den relevant for elevenes hverdag og samfunnet de er en del av.

Skeie understreker at mange lærere er klar over dette problemet og prøver å imøtekomme det ved å tilpasse undervisningen til den sosiokulturelle konteksten elevene er en del av og prøver å gjøre arbeidet i klasserommet mer relevant for elevenes dagligliv (Skeie 2001:141). Skeie påpeker at denne utfordringen også bidrar til å forsterke belastningen lærerne føler hviler på sin rolle som lærere og verdiformidlere (Skeie 2001:141).

Til tross for disse utfordringene, vil religionsundervisningen kunne spille en viktig rolle for elevenes utvikling. Den representerer de religiøse og kulturelle utfordringene elever møter i hverdagen, og gir rom for at de kan reflektere over dem (Skeie 2001:241). Dette er noe det ikke gis rom for mange andre steder i dagens samfunn.

Derfor er det viktig at faget er i stand til å møte disse utfordringene. Faget skal bidra til at elevene blir kjent med de ulike religionene og livssynene, samtidig som de skal utvikle sin egen identitet (Skeie 2001:248). Det er viktig at alle religioner og livssyn presenteres på en ikke-diskriminerende måte. Samtidig må ikke innholdet bli for utvannet, bare for at man skal unngå å støte noen (Skeie 2001:246). Det er også viktig at faget ikke blir et rent informasjonsfag, men at det er et levende fag som tar opp aktuelle utfordringer elevene kommer til å møte (Skeie 2001:241).

I boken *Education, Extremism and Terrorism*, kommer Dianne Gereluk inn på flere av punktene Skeie (2001) tar opp i sin artikkel. Gereluk (2012) skriver ut i fra en britisk og amerikansk kontekst, og skriver i hovedsak om samfunnsfagsrelatert undervisning. Boken er likevel relevant da hun reiser spørsmålet om ekstremisme og terrorisme er temaer det skal undervises om på skolen? Og i så fall hva skal elevene lære, og hvordan skal de lære det?

For å svare på spørsmålet om det er skolens oppgave å undervise om kontroversielle temaer som ekstremisme og terrorisme, presenterer Gereluk tre grunner til at dette ikke er skolens ansvar: For det første bør ikke skolen ha som oppgave å bære byrden av samfunnets omstridte og uløste problemer (Gereluk 2012:90). Dette samsvarer i stor grad med det Skeie (2001) understreker i sin artikkel, at skolen får i oppdrag å løse problemer samfunnet selv ikke klarer å løse. Den andre grunnen Gereluk nevner er at det ikke burde undervises om slike temaer fordi det ikke eksisterer konsensus om hvordan lærerne skal undervise om disse temaene. Og den siste grunnen hun nevner er at lærerne ikke har fått opplæring i hvordan de skal gjøre dette (Gereluk 2012:91). Hun er imidlertid ikke enig i argumentasjonen, og understreker at dette er viktige og aktuelle temaer man er nødt til å ta opp i skolen (Gereluk 2012:92).

Gereluk argumenterer for at det å unngå å snakke om ekstremisme og terrorisme er et dumdristigvalg av lærerne. Dette påvirker samfunnet og individene i så stor grad at dette er temaer man er nødt til å snakke om. Lærerne har et ansvar for å gjøre elevene i stand til å tenke kritisk rundt samtidige politiske hendelser, og dette er nødvendig for at elevene skal utvikle seg til å bli samfunnsborgere (Gereluk 2012:112). Det er også viktig at lærerne utfordrer medias presentasjoner av slike saker, slik at elevene blir i stand til å foreta kritiske vurderinger av det som presenteres (Gereluk 2012:123).

Gereluk mener det er hensiktsmessig at slike temaer diskuteres i lys av en bredere historisk og politisk kontekst. Spesielt når det er snakk om hendelser som har skjedd for en stund siden, men også når det er snakk om nylige hendelser. Dette for at elevene skal få en større forståelse for hvordan slike hendelser kan finne sted (Gereluk 2012:114). Det er også viktig at elevene får grunnleggende faktaopplysninger om tematikken, man kan ikke forvente at alle elevene vet hva som har skjedd (Gereluk 2012:114).

Gereluk diskuterer videre om lærere i arbeid med disse temaene skal være nøytrale eller ikke. Hun understreker at det er viktig at lærerne skaper et rom for at elevene kan utforske sin forståelse og sitt syn på denne tematikken, men om lærerne skal komme med sine meninger er

hun usikker på (Gereluk 2012:95). Det er problematisk med tanke på autoriteten og innflytelsen lærerne har på elevene, og man kan risikere at elevene ukritisk sier seg enige med lærerne eller ikke tør å presentere motstridende synspunkt (Gereluk 2012:96). Det er også problematisk å la elevene få helt frie tøyler i forhold til slik tematikk, spesielt med tanke på medias fokus, det kan lede til at de trekker konklusjoner som at alle muslimer er ekstremister (Gereluk 2012:98). Samtidig må det ikke være rom for at elever kan uttrykke seg på måter som marginaliserer eller støter andre elever i klasserommet (Gereluk 2012:119).

Gereluk mener derfor at en moralsk veiledning er nødvendig i slike situasjoner, men det må også gis rom for at eleven får reflektere rundt dette på egenhånd (Gereluk 2012:119). Hun understreker at dette blir ytterlig utfordrende med tanke på at skolen har verdier de ønsker å fremme (Gereluk 2012:97).

2.9 Oppsummering

Gjennomgangen av perspektiver i dette kapittelet viser at radikalisering og ekstremisme er en tematikk som gjør seg gjeldene i faget religion og etikk, og på ulike måter kan føre til utfordringer for religionslærerne. Litteraturgjennomgangen understreker betydningen av å undersøke læreres forståelse av hvordan dette temaet håndteres som undervisningstema, og tydeliggjør noen begreper og perspektiver som kan bidra til å belyse det som kommer fram i en slik undersøkelse.

Radikalisering og ekstremisme er en reell utfordring samfunnet står overfor, og skolen får et ansvar i møtet med elever som er i faresonen eller allerede er i en radikaliseringsprosess. Hvordan læreren møter denne utfordringen, og hvordan de tar opp temaer som radikalisering og ekstremisme i undervisningen, blir derfor viktig.

Religionsfaget har som mål å utvikle holdninger hos elevene. Møtet med radikalisering og ekstremisme kan gjøre dette arbeidet vanskeligere. Elevene møter i stor grad tematikken gjennom media, og medias fremstillinger vil kunne påvirke elevenes holdningsdannelse.

Religionsfaget har også som mål å gjøre elevene i stand til å møte utfordringene i dagens flerkulturelle samfunn. Radikalisering og ekstremisme er en av utfordringene elevene kommer til å møte, og er derfor en tematikk det kan være hensiktsmessig at lærerne tematiserer i undervisningen.

3 Metode

3.1 Problemstilling

Denne studiens problemstilling handler om utfordringer lærere opplever i forbindelse med temaene radikaliserings og ekstremisme. Jeg ønsker å finne ut om radikaliserings og ekstremisme fører til nye utfordringer, og i hvor stor grad det påvirker læreres arbeid med faget religion og etikk. For å innhente informasjon om dette emnet, var det hensiktsmessig å gjennomføre en empirisk undersøkelse.

Ettersom målet med studien er å komme frem til lærernes tanker og erfaringer, ble det naturlig å spørre lærere om dette. Valget av metode falt derfor på fire individuelle semistrukturerte intervju. Ifølge Cohen (2011) er intervju en god metode for innsamling av data til denne typen studie fordi et intervju lettere kan bidra til å samle informasjon som har direkte betydning for forskningens mål. Et intervju gir forskeren tilgang til informantenes meninger og synspunkt. Det gjør det mulig å få innsikt i hva informanten vet, hva informanten verdsetter og preferer, og hva informanten tenker (Cohen mfl. 2011:411). Et intervju er med andre ord en gunstig mulighet til å finne ut hva lærerne tenker rundt temaet radikaliserings og ekstremisme i tilknytning til undervisningen, og kan dermed bidra til å svare på problemstillingen.

Andre metoder kunne blitt valgt for å undersøke problemstillingen. Å gjennomføre en spørreundersøkelse kunne vært mulig, og ville gitt meg en større bredde i datamaterialet. Jeg fant likevel intervju mest hensiktsmessig for min studie, og får et materiale med fokus på dybde fremfor bredde. Formålet er ikke å produsere generaliserbar kunnskap. Målet blir derimot å gjøre en eksplorerende tilnærming til feltet, og belyse noen mulige tendenser hos lærere i faget religion og etikk.

Som beskrevet i tidligere kapittel er det gjort lite forskning på radikaliserings og ekstremisme i tilknytning til religionsundervisningen. Denne studien kan derfor kalles eksplorativ. Det betyr at funnene som genereres i denne studien kan reise viktige spørsmål som kan være interessante for videre forskning. Oppgaven vil også kunne gi eksempler på hvordan slike utfordringer møtes, og kan derfor fungere som støtte til lærere som møter disse temaene i sin undervisning.

3.2 Utvalg

Når det gjelder innhenting av informanter til denne studien ble det gjort på to ulike måter. Jeg fikk tips av en ansatt ved universitetet om lærere jeg kunne kontakte. Samtidig med dette

kontaktet jeg selv ulike videregående skoler og spurte om mailadresser til lærere som kunne være aktuelle informanter i min studie. Jeg opplevde det vanskelig å få lærere til å stille som informanter. I utgangspunktet ønsket jeg å intervju en lærer fra en multikulturell skole, en lærer fra en semi-multikulturell skole og en lærer fra en skole med få multikulturelle elever. Da det viste seg vanskelig å finne informanter, ble til slutt målet om grad av multikulturalitet sett bort fra, og informantene ble valgt ut fra interesse for å delta i studien.

Dette resulterte i fire informanter, tre mannlige og en kvinnelig. Alle informantene jobber i den videregående skolen, tre i Oslo og en i Akershus. Ingen av informantene jobber på de mest multikulturelle skolene, men det er verdt å merke seg at den ene av de fire skolene i større grad enn de andre er multikulturell. De tre andre har religiøst mangfold i klassene, men majoriteten av elevene er etnisk norske. På den mer multikulturelle skolen er det en jevnere fordeling mellom minoritet og majoritet, det vil si at antallet elever med flerkulturell bakgrunn er tilnærmet lik antallet etnisk norske elever. Lærerne som er intervjuet er anonymisert og går under pseudonymene Ellen, Birger, Geir og Thomas.

Da studien er kvalitativ og har et begrenset utvalg, innebærer det at resultatene ikke kan generaliseres til å gjelde lærerpopulasjonen som helhet. Den informasjonen jeg får og de funnene jeg sitter igjen med gjelder kun for de fire lærerne jeg har intervjuet. Selv om målet med oppgaven ikke er generalisering, er spørsmålet om representativitet likevel viktig. Ingen av mine informanter kommer fra de mest multikulturelle skolene, og jeg ville kanskje fått andre svar dersom jeg intervjuet lærere fra slike skoler. Samtidig er ikke de fire skolene mine informanter kommer fra helt like. Det er ulike betingelser knyttet til ulike skoler, derfor har jeg likevel erfart et visst spekter av refleksjoner og erfaringer blant mine informanter.

3.3 Intervjuguide

Ettersom jeg gjennomførte semistrukturerte intervju var det nødvendig å utvikle en intervjuguide med de spørsmålene jeg ønsket å stille. Spørsmålene ble utviklet med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Intervjuguiden er relativt åpen og eksplorativ, og mange av spørsmålene gir rom for at lærerne kan komme med eksempler fra egen praksis. Intervjuguiden er tematisk inndelt, og består av tre deler: Radikalisering og ekstremisme i klasserommet, i undervisningen og i forhold til holdningsdannelse. Den første delen er mer generell og det er den delen jeg la størst vekt på under intervjuet. Intervjuguiden ligger som vedlegg til oppgaven.

Ettersom jeg ønsket å legge vekt på samtaledynamikken i intervjusituasjonen og ikke lede informantene i for stor grad, er det ikke alle spørsmålene som ble stilt til alle informantene, og rekkefølgen på de stilte spørsmålene er ikke lik i alle intervjuene. På forhånd hadde jeg notert meg hvilke spørsmål jeg anså som mest relevant og sørget for at de ble stilt i alle intervjuene. Dette for å sikre at alle informanter fikk uttale seg om sentrale sider ved temaet, slik at det blir mulig å sammenligne informantenes svar.

3.4 Transkribering

«Når materialet struktureres i tekstform blir det lettere å få oversikt over det, og struktureringen er i seg selv en begynnelse på analysen» (Kvale & Brinkmann 2012:188-189). Jeg transkriberte intervjuene selv, så analyseprosessen startet allerede da.

Når man transkriberer, og materialet går fra tale til tekst, risikerer man å miste en del informasjon som gjør seg gjeldene i blant annet kroppsspråk og tenkepauser. Jeg transkriberte derfor intervjuene nærmest ordrett. Det betyr at noen steder er setningene ganske usammenhengende og det er mange gjentakelser og fyllord. Dette gjorde jeg for min egen del, slik at jeg skulle huske hvor informantene hadde brukt tid på å svare og hadde vanskeligheter med å formulere seg.

Når jeg siterer fra intervjuene i analysedelen vil slike usammenhengende setninger endres og gjentakelser fjernes. Dette for å gjøre lesningen lettere, men det vil gjøres på en måte som ikke endrer meningsinnholdet i sitatene.

3.5 Analyse

Utgangspunktet for analysen er den transkriberte teksten av intervjuene. Analysen av datamaterialet er en såkalt innholdsanalyse. Det vil si at jeg analyserer meningsinnholdet i det informantene sier for å få informasjon om hva informantene mener om problemstillingen. En innholdsanalyse baseres på antagelsen om at det en person sier i et intervju kan reduseres til et sett med temaer eller kategorier. Det sentrale blir dermed å finne de relevante kategoriene, og fylle dem med innhold (Jacobsen 2005:193).

Å kode materialet er ifølge Kvale & Brinkmann (2012) et viktig element i en innholdsanalyse, og derfor en viktig del av analysearbeidet med mitt empiriske materiale. «Koding innebærer at det knyttes ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt med henblikk på senere å kunne identifisere en uttalelse» (Kvale & Brinkmann 2012:208).

Koding kan deles inn i to forskjellige tilnærminger, datastyrt eller begrepsstyrt. Datastyrt koding innebærer at forskeren begynner uten koder og lar datamaterialet selv generere kodene man går ut ifra, for eksempel via grounded theory. Begrepsstyrt koding innebærer at forskeren tar i bruk koder som er utviklet i forveien (Kvale & Brinkmann 2012:209).

I denne studien brukte jeg en blanding mellom begrepsstyrt og datastyrt koding. Jeg startet med den datastyrte kodingen og lot materialet generere kodene. Dette for å få flest mulig koder som ikke var farget av min forforståelse. Jeg leste gjennom de transkriberte intervjuene flere ganger og noterte det jeg fant i marginen. Deretter gikk jeg inn med de forhåndsbestemte kategoriene, som i mitt tilfelle var problemstillingen og forskningsspørsmålene mine, og strukturerte materialet ut fra disse. Det viste seg at flere av utsagnene fra informantene passet til flere av forskningsspørsmålene, og at spørsmål som i utgangspunktet ikke var generert ut fra forskningsspørsmål likevel ga meg svar som kunne knyttes til disse. Kodene som ble generert i den innledende datastyrte analysen var til hjelp i struktureringen av analysen og førte til at jeg fant fremtredende tendenser forskningsspørsmålene alene ikke ville avdekket.

3.6 Validitet

Det er flere ting som utpeker seg når det gjelder validiteten til denne studien og det datamaterialet som er samlet inn. Siden dette er mitt første empiriske forskningsprosjekt, har det vært særlig viktig å være oppmerksom på mine styrker og svakheter som nybegynner på feltet.

Som jeg nevnte tidligere (3.4) er det krevende å få med seg all informasjon i overgangen fra intervju til tekst. Det er krevende for forskeren å være årvåken nok i intervjusituasjonen til å stille nødvendige oppfølgingsspørsmål. Siden tidsrammene for prosjektet ikke gir rom for runder med oppfølgende intervju, er det noen punkter som ideelt sett kunne vært mer utdypende belyst. Jeg mener likevel at intervjumaterialet er rikt nok til å dekke formålet med studien.

Når det gjelder intervju som metode er det flere viktige validitetsaspekter. Et som er særlig relevant for min studie er det faktum at gjennom et intervju med lærere får jeg kun tilgang til lærernes eget inntrykk av egen undervisning, ikke den faktiske undervisningen. Dette blir spesielt viktig i spørsmål som angår elevenes tanker og handlinger, det er lærerens tolkning av elevenes tanker og handlinger jeg får tilgang til.

Maxwell (1996) trekker frem to viktige validitetstrusler i forbindelse med kvalitative studier, *researcher bias* og *reactivity*. Når det gjelder *researcher bias*, eller en forskers forutinntatthet, er dette noe som preger alle forskningsprosesser. «Two important threats to the validity of qualitative conclusions are the selections of data that fit the researcher's existing theory or preconceptions and the selection of data that «stand out» to the researcher (Maxwell 1996:90). Det er ikke mulig å fjerne denne forutinntattheten, men det er viktig at man som forsker er klar over at den eksisterer og er bevisst på dette når man analyserer materialet.

Jeg gikk inn i denne studien med noen forhåndsoppfatninger om hvilke funn denne studien ville lede til. Jeg forventet at radikaliserings og ekstremisme var noe som preget undervisningen og at dette var noe både lærere og elever var opptatt av. Jeg forventet også at dette var en tematikk lærere synes det var vanskelig og snakke om, og at media hadde stor påvirkning på elevenes tanker omkring denne tematikken. Slike forventninger spilte selvsagt med i intervju situasjonen og i min lesning av det transkriberte materialet. Gjennom en åpen koding av materialet har jeg likevel forsøkt å motvirke at slike forhåndsoppfatninger skulle prege min tolkning.

Den andre trusselen Maxwell (1996) nevner er *reactivity*. «For interviews (...) reactivity is a powerful and inescapable influence; what the informant says is *always* a function of the interviewer and the interview situation» (Maxwell 1996:91). *Reactivity* handler altså om den innvirkningen en forsker kan ha på informantene man intervjuer. Det kan være vanskelig å gi helt ærlige svar når man sitter ansikt til ansikt med en ukjent forsker. I likhet med forskerens forutinntatthet er denne trusselen også umulig å fjerne, men ved å bli bevisst disse truslene kan man minimalisere skadene truslene kan utgjøre for validiteten.

Som forsker er det altså viktig at man er klar over de ulike validitetstruslene, og at man er klar over at man kan ha innvirkning både på informantene og studien generelt. Ved å være bevisst disse truslene kan man minimere effekten av dem.

3.7 Forskningsetikk

I januar 2015 meldte jeg forskningsprosjektet mitt til Norsk samfunnsfaglig datatjeneste (NSD) for å forsikre meg om at de forskningsetiske formalitetene ble ivaretatt. Mitt prosjekt ble vurdert som meldepliktig, som betyr at jeg har gjennomført prosjektet slik jeg har oppgitt til NSD. All informasjon om informanter destrueres etter fullført prosjekt, og informantene anonymiseres under transkriberingen av intervjuene.

Det er mye som kan nevnes i forbindelse med forskningsetikk og intervjustudier. Kvale & Brinkmann (2012) trekker frem to aspekter som er interessante i denne sammenhengen; informert samtykke og konfidensialitet (Kvale & Brinkmann 2012:88-90).

I forkant av intervjuene skrev informantene under på et samtykkeskjema. Dette skjemaet forklarer informantene hva studien går ut på, og dermed hva de går med på. Det gjør det også mulig for dem å trekke sin deltagelse hvis de skulle ønske det. Samtykkeskjemaet ligger som vedlegg til oppgaven.

«Konfidensialitet i forskningen innebærer at private data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres» (Kvale & Brinkmann 2012:90). Konfidensialiteten i denne studien ble ivaretatt ved at jeg ikke har skrevet navn eller arbeidssted på informantene noe sted. Den eneste koblingen mellom meg og informantene er mailkorrespondansen, som vil bli slettet. Lydopptakene fra intervjuene ble lagret på min personlige, passord-beskyttede PC, og slettes etter endt studie. Informantenes konfidensialitet er dermed sikret.

4 Analyse

Studiens problemstilling er som tidligere nevnt «Hvilke refleksjoner har lærere om utfordringene religiøs radikaliserings og ekstremisme tilfører religion og etikkundervisningen?». For å svare på denne problemstillingen utarbeidet jeg fire forskningsspørsmål: 1) På hvilke måter påvirker fenomenet religiøs radikaliserings og ekstremisme faget religion og etikk med tanke på fagets holdningsdannende aspekt? 2) På hvilke måter påvirker fenomenet religiøs radikaliserings og ekstremisme lærerens arbeid med faget? 3) På hvilke måter kommer elevenes holdninger til religiøs radikaliserings og ekstremisme frem i undervisningen? 4) På hvilke måter påvirker medias fremstillinger elevene og lærerne i møtet med religiøs radikaliserings og ekstremisme?

Analysekapittelet vil struktureres ut fra disse fire forskningsspørsmålene. Forskningsspørsmål 1-3 er strukturert tematisk med mellomtitler for å gjøre lesningen lettere. Hvert avsnitt vil starte med en oppsummering av mine funn, før jeg utdyper og eksemplifiserer.

Noen av forskningsspørsmålene har jeg spurt informantene om eksplisitt, andre har jeg fått svar på implisitt via andre spørsmål. Ettersom jeg ønsket å legge vekt på samtaledynamikken i intervjusituasjonen og ikke lede informantene i for stor grad, fulgte jeg ikke intervjuguiden til punkt og prikke. Mine fire intervjuer forløp derfor ganske ulikt. På forhånd noterte jeg hvilke spørsmål jeg anså som mest relevant og sørget for at de ble stilt i alle intervjuene.

Når det gjelder sitering har jeg fjernet en del fyllord som «ehm», «da», «jo» osv. Dette for at det skal bli enklere for leseren å forstå innholdet i sitatene. Jeg har hatt et tydelig fokus på at dette ikke skulle innvirke på meningsinnholdet. Tenkepauser er markert med (...) og passasjer hvor noe er tatt bort er markert med [...].

4.1 Forskningsspørsmål 1

På hvilke måter påvirker fenomenet religiøs radikaliserings og ekstremisme faget religion og etikk med tanke på fagets holdningsdannende aspekt?

4.1.1 En trussel for fagets holdningsdannelse?

Alle mine informanter er enige om at radikaliserings og ekstremisme kan føre til at det blir en større utfordring å utvikle gode holdninger hos elevene. Radikaliserings og ekstremisme kan føre til at religion lett blir satt i et negativt lys, og kan øke faren for generalisering.

I formålsdelen i læreplanen for religion og etikk står det at faget både er et kunnskapsdannende og et holdningsdannende fag. Og læreplanen fremhever at elevene skal utvikle toleranse på tvers av ulikheter i religion og livssyn, og respekt for ulike religiøse, livssynsmessige og etiske ståsteder (KL06 REL1-01).

Et spørsmål jeg stilte alle informantene er: Tror du ekstremisme og radikalisering er en trussel for fagets mål om utvikling av respekt og toleranse hos elevene?

På dette spørsmålet svarte Ellen:

Det tror jeg nok. (...) Men det kan hende at de gjennom det at de møter folk, ser at alle innenfor en religion er ikke like. At dette her er noen ekstreme. Ja, det tror jeg at skjer. At de blir nyanserte, kanskje mer på grunn av den de møter enn undervisningen egentlig. Men da er det jo viktig at undervisningen legger opp til at de kan få møte forskjellige, det tror jeg er veldig viktig, jeg tror vi er kjempe heldige som har såpass mange med forskjellige religioner i en klasse.

Ellen mener det kan være en utfordring å utvikle respekt og toleranse hos elevene med tanke på radikaleringen og ekstremismen de stadig møter. Derfor mener hun det er viktig at religionsundervisningen legger til rette for at elevene kan møte andre og se at alle innenfor en religion ikke er ekstreme. Da vil elevene kunne få et nyansert bilde av de ulike religionene. Ellen sier videre i intervjuet at hun tror elevene utvikler respekt og toleranse på en annen måte når de må forholde seg til radikalisering og ekstremisme. De utvikler ikke toleranse for det ekstreme, men for de andre delene av religionen.

Birger er også opptatt av at det å møte mennesker fra andre religioner er gunstig for holdningsdannelsen. Han understreker at jo flere muslimer man kjenner, desto mer nyansert forhold får man til islam. Han mener derfor at det religiøse mangfoldet på skolene og i klassene er positivt med tanke på elevenes forståelse for andre religioner. Geir understreker i likhet med Ellen og Birger, at det å få mulighet til å møte andre er en viktig del av religionsfaget. Han mener dette er noe som har blitt mye mer aktuelt i dag, enn det var tidligere da det norske samfunnet ikke var like flerkulturelt.

På spørsmålet om han ser radikalisering og ekstremisme som en trussel for holdningsdannelse, svarte Birger:

Birger: Ikke hvis det blir taklet. Ikke sant, hvis alt vi hadde lært av kristendommen var hekseprosessene, jødeforfølgelser, ikke sant. Hvis det skulle være representativt hvis vi var midt inne i renessansens kristendom og så på alle disse hekseprosessene. Så ville ikke vi hatt noe særlig respekt for kristendommen. Det er det som er så skummelt med islamister som kupper islam. Og hvis vi ikke lærer at det er en forskjell mellom

moderate muslimer, mellom sekulære muslimer og islamister, da utvikler vi i hvert fall ikke respekt hos elevene for forskjellige folk.

Intervjuer: Så du tenker at hvis man som lærer er flink til å ta det opp og snakke om det, og sørge for at elevene får se alle sider så er det ikke noe stort problem?

Birger: Nei, det tror jeg ikke. Det vanskeligste med det er å se om religionen eller livssynet har deler som leder mot en slik utvikling. Altså, islam er grunnleggende sett politisk. På den måten at den omfatter hele samfunnslivet. [...] Den er den vanskeligste, ligger det en kime i islam som utvikler en islamisme, ikke nødvendigvis en voldelig islamisme, men en islamisme.

Birger mener at dersom læreren er bevisst denne problematikken og tar tak i det, så vil det ikke utgjøre noe stort problem med tanke på elevenes holdningsdannelse. Han mener det viktigste er at bildet elevene presenteres for blir nyansert og slik at de kan se forskjellen mellom ulike grupperinger. Dersom læreren legger til rette for det, vil elevene kunne utvikle respekt og toleranse. Birger mener problemer kan oppstå når man begynner å se nærmere på om det er noe ved de ulike religionene eller livssynene som legger til rette for utvikling av ekstremisme, det er da det begynner å bli vanskelig. Thomas nevner også at det kan bli problematisk når man begynner å se på om islam i større grad åpner for utvikling av ekstremisme enn andre religioner.

På det samme spørsmålet, om dette er en trussel for holdningsdannelse, svarte Geir:

Geir: Selvsagt. I aller høyeste grad. Og det er nettopp derfor det er viktig, som jeg gjentar til det kjedsommelige, det er nettopp derfor det er innmari viktig å forklare dem hva som er hva. Slik at de kan utvikle en sunn og kritisk sans, hvor man slår ned på de perverterte utgavene man ikke kan tolerere, og samtidig kan forsvare andre menneskers rett til en sunn religionsutøvelse hvis det er det de måtte ønske. Også det er kjempe, det er krevende ja. Jeg tror helt klart at det er en utfordring. Jeg tror at jo mer av dette her som dukker opp, i forskjellige former og fasonger, jo mere vann på mølla vil konservative høyreekstremer krefter få i sine krav, som igjen vil bidra til en sterkere stigmatisering, [...] Og det er kjempe uheldig.

Geir er klar på at radikalisering og ekstremisme kan være en trussel på elevenes utvikling av respekt og toleranse. Han understreker at det viktigste blir å gjøre det klart for elevene hva som er hva, slik at de kan skille mellom hva som kan tolereres og respekteres, og hva som ikke kan det. Geir ser også på dette som en utfordring som vil bli større etter hvert som vi opplever flere radikale og ekstreme grupperinger og hendelser. Jeg fulgte opp utsagnet videre:

Intervjuer: Tenker du at så lenge det blir tatt opp i timen så vil det ikke ha så stor påvirkning på utviklingen av respekt og toleranse, hvis man nyanserer det og sørger for at elevene forstår det?

Geir: Barn skjønner hva som er politisk gangbar mynt til enhver tid. [...] Så jeg har trua jeg. Jeg tror at så lenge man fortsetter å holde dette her varmt, så kan man godt si

at ja det er naivt og det er kjedelig og det er å stikke hodet i sanden og sånn, men det er helt nødvendig botemiddel mot ekstremisme fra den andre siden, nemlig oss.

Selv om Geir ser på radikaliserings og ekstremisme som en trussel for elevenes holdningsdannelse, er han positiv og tror at så lenge det blir tatt opp og nyansert så vil det gå greit. Da vil elevene klare å se nyansene og utvikle respekt og toleranse for de som fortjener det. Han mener dette er en nødvendighet, ellers vil vi til slutt bli de som tyr til det ekstreme.

Thomas mener i likhet med de andre, at radikaliserings og ekstremisme kan være en trussel for utvikling av holdninger. Men han mener dette er en vanskelig oppgave i utgangspunktet:

Thomas: Ja, det tenker jeg. Det tenker jeg jo absolutt. Jeg tenker at det er ganske vanskelig i utgangspunktet [...] Så jeg tenker jo at det gjør det ikke lettere når man omtrent daglig ser bilder av, hvert fall veldig ofte ikke sant, av hoder som ruller og det er ikke måte på hva som skjer. Små jenter som blir tatt til fange osv. Det er jo vanskelig å beholde respekten, det må jeg jo si selv. Klart da gjelder det jo å nyansere, hvem er det jeg ikke har respekt for? Er det muslimer generelt eller er det disse gruppene? Jeg tenker fortsatt det å nyansere innenfor gruppene, kan bidra til respekt og toleranse fordi man ser nettopp at det er en del sympatiske trekk ved det og. Skal man ha respekt og toleranse for noe, så må man se noe positivt ved det, hvis det bare er negativt så ser jeg ikke noe grunn til å ha respekt og toleranse.

Thomas understreker at det kan være vanskelig å utvikle respekt og toleranse når vi stadig er vitne til at grusomme handlinger blir begått i en religions navn. Han påpeker, i likhet med de andre, at det derfor blir viktig å nyansere bildet elevene presenteres for, slik at de kan utvikle respekt og toleranse for det som er verdt å respektere og tolerere.

4.1.2 Hvordan skape en nyansert forståelse hos elevene?

En viktig oppgave i forbindelse med holdningsdannelse, som alle informantene understreket, er at læreren må sørge for at elevene får en nyansert forståelse av de ulike religionene. Dette kan gjøres ved at elevene får tilstrekkelig kunnskap om alle aspekter ved religionene, slik at det radikale og ekstreme ikke blir representativt. Det kan også være lønnsomt å sette disse hendelsene og gruppene inn i en større kontekst, for å prøve å forstå hvordan noe slikt kan utvikle seg. Det at elevene får møte religiøse mennesker og se dem med all sin ulikhet og kompleksitet vil også kunne bidra til en større forståelse.

I forlengelsen av denne nyanseringen blir det snakk om en viktig balansegang. Elevene skal få rom for å utvikle sin egen identitet og sine egne holdninger, men samtidig er det kanskje spesielt viktig i tilknytning til denne tematikken at lærerne styrer samtalen litt mer og sørger for at bildet elevene presenteres for er nyansert.

Ellen: [...] Vi skal skape holdninger i skolen, og vi har noen holdninger vi mener er riktige. Så jeg ser på det egentlig som en slags oppgave som vi har, men det er jo ikke lett. Og de skal jo utvikle sin egen identitet.

Geir er opptatt av at elevene må læres opp til å presentere og diskutere saklig og rasjonelt.

Elevene bør lære prinsippene for ytringsfrihet, og at alt i bunn og grunn kan diskuteres, så lenge det foregår på en respektfull måte:

Geir: Jeg tenker at dannelsesaspektet som skolen har ansvaret for, legger opp til at man skal lære å diskutere, og så får man diskutere saklig. Og når det sklir ut får man heller bli arrestert, ikke sant. Hvis man blir usaklig eller hvis man blir generelt demagogisk på en eller annen måte er det lærerens oppgave å stoppe det, og forklare at dette her er ikke gangbar mynt. Du har lov å diskutere det, og du har lov å være uenig med et eller annet, men du får gjøre det på denne måten.

Geir mener at alt bør kunne diskuteres, men dersom det går utover det som er akseptabelt må det stoppes av læreren. Han mener dette er en god måte å utvikle holdninger hos elevene på.

Da får elevene utviklet holdninger på egenhånd, men læreren griper inn dersom det går utover det som er akseptabel oppførsel.

Noe som blir viktig å ta stilling til er hvilken rolle læreren skal ha i prosessen med å utvikle holdninger hos elevene.

Birger: Nei, altså det dummeste man gjør er egentlig å gi en moral preken. Du må ta begge sidene, også må du la dem trekke konklusjonen. [...] Hvis du klarer å få dem til å få god informasjon og tenke logisk, så har jeg en stor tro på at elevene vil ende opp som gode mennesker med gode holdninger.

Birger understreker at det å gi elevene en moralpreken og bestemme hva de skal mene er lite formålstjenlig. Han legger vekt på at læreren må nyansere bildet og la elevene trekke slutningene selv. Han tror elevene vil bli i stad til å utvikle gode holdninger dersom læreren legger til rette for selvstendig refleksjon. Thomas er enig med Birger, og understreker at han ønsker at elevene skal reflektere og vurdere på egenhånd, og ikke overta hans synspunkter.

Ellen ser på fagkunnskap som noe som kan hjelpe elevene med å utvikle forståelse.

Ellen: Jeg tror at kunnskapen er et grunnlag for forståelse. Men det kan jo slå andre veien og, det kan jo være sånn at du får vite ting som gjør at du tar veldig avstand, som du reagerer sterkt på. Men uansett så tror jeg at det med å få kunnskap at det er bra. Jeg tenker nå på hvis de får vite en del konkret om at de hudud-straffene blir brukt noen steder, så kan jo sikkert folk ta veldig avstand. Men, det er jo ting de vil møte, de vil jo høre om det uansett, så jeg tror det er mye bedre å få det frem og se hvor representativt det er eller ikke. Og hva som er tankegangen bak og, nå tenker jeg på flere ting. Men jeg tror at det å lære om ting kan være et grunnlag for forståelse.

I følge Ellen vil økt kunnskap kunne slå begge veier, men hun mener likevel at kunnskap er et grunnlag for å utvikle forståelse. Hun understreker at det er viktig å se hvor representativt noe er. Dette vil ikke bare kunne føre til forståelse, men også til respekt og toleranse fordi elevene får se at radikale og ekstreme tanker eller hendelser ikke er representativt for en hel religion.

Thomas tror at de fleste elevene om noen år dessverre har glemt fagkunnskapen de lærte i faget. Det han derfor håper de sitter igjen med er «en holdning som er at når man møter en religion, så i stedet for å buse ut med en eller annen innlært holdning, kunne avsløre sine egne innlærte meninger og fordommer». Han ønsker at de heller skal spør seg selv; hva er dette, hva ser jeg, hvilke holdninger skal jeg ha til dette? Han synes det er viktig at elevene blir i stand til å analysere og vurdere, og at de tør å tenke litt kritisk i møtet med slike ting.

Noe interessant som kom opp i intervjuet med Birger var spørsmålet om elevene klarer å forstå hvordan slike ekstreme hendelser kan finne sted.

Birger: Det er vanskelig å svare på. Hvis vi tar dette med Charlie Hebdo da. (...) Så henger det igjen, det er en sånn kulturrelativisme der. Ikke sant, at man er lært opp til at man skal grunnleggende akseptere alle kulturer som likeverdig. Dette skaper et problem for de som føler at det går en grense der, når man begynner å drepe eller trakassere, [...] Men det er vanskelig å kritisere religioner for dem. Det ender ofte med en sånn at dette er typisk, at dette tilhører kulturen og ikke religionen. Og steget videre er å si at dette her er bare en misforståelse av kulturen, det er noen som misbruker den. Så de ønsker å kritisere det, og si at det her er uakseptabelt, det merker jeg på mange. Men kulturrelativismen sitter såpass hardt i denne generasjonen at det er vanskelig å gjøre det.

Birger mener at elevene har utviklet en sterk kulturrelativisme slik at det er vanskelig for dem å kritisere religioner. Men han merker tydelig at det går en grense for hva elevene synes er greit og ikke. Fordi det er vanskelig å kritisere religionen, finner elevene alternative måter å forklare slike hendelser på, og finner andre aspekter de kan kritisere, for eksempel kulturen. Men Birger understreker at denne åpenbare toleransen elevene har, også kan være en positiv ting, som gjør at de lettere kan nyansere og forstå andre kulturer.

Birgers tanker kan knyttes sammen med noe Thomas sa i forbindelse med om han trodde elevene forstår hvordan slike ekstreme hendelser kan finne sted:

Thomas: Det er jo et veldig godt spørsmål, på et veldig enkelt nivå ja. På et dypt nivå berører det religionens vesen, at mennesker blir overbevist om noe som andre ikke tror på i det hele tatt. Det handler om empati, og det føler jeg nok at ikke de tar så veldig godt. Noe jeg bruker mye tid på i undervisningen er Ninian Smarts syv dimensjoner, jeg synes det er en forholdsvis grei måte å få elevene til å analysere religion på. Og jeg synes spesielt innenfra-perspektivene, altså opplevelse/erfaring er veldig viktige. For jeg tror at for sekulære norske rasjonelle elever, som på en måte ikke har vokst opp i

kirken, eller en eller annen religion. Så har de på en måte ingen forutsetninger for å forstå de følelsene som mange religiøse har.

Thomas tror at på et enkelt nivå kan elevene forstå hvordan slike handlinger kan finne sted, men hvis man går dypere inn i begrunnelsene forstår de det kanskje ikke likevel. Dette fordi de som sekulære ikke forstår den religiøse overbevisningen mange religiøse har, fordi de aldri har opplevd slike følelser selv. Dette kan være en av grunnene til at elevene syns det er vanskelig å kritisere religion. De er kanskje redd for å støte noen fordi de ikke forstår begrunnelsen som ligger bak religiøse overbevisninger.

4.1.3 Håndtering av elever med ytterliggående holdninger

Et annet interessant aspekt når det gjelder elevenes holdningsdannelse, og utvikling av respekt og toleranse, er hva lærerne bør gjøre dersom de møter elever med ytterliggående holdninger. Det er viktig at lærerne har tenkt igjennom hvordan de skal reagere dersom de havner i en slik situasjon, slik at de ikke bidrar til å forverre situasjonen. Informantene er enige om at man er nødt til å utfordre de ytterliggående synspunktene, men at det blir viktig å se an situasjonen.

På spørsmålet om hva Birger ville gjort i en slik situasjon svarte han:

Birger: Det spør om de uttrykker det eller ikke. Jeg har jo hatt elever som viser frem jihadist-videoer og sånn. Og skal liksom presentere en annen sannhet. Da må man gå ganske hardt på. For å liksom prøve å si hvorfor mener du dette her er sannheten. Og vanligvis så går det ganske greit altså. Det er vanskelig å vite om de elevene trekker sin mening tilbake og skjønner at dette ikke er akseptabelt og faktisk forandrer den. Eller om de bare ikke sier noe. Men det viktigste er at de blir utfordret på den, vil jeg si. For det er problemet med enhver ekstremisme ikke sant, og vi ville ikke tillatt ytterliggående politiske utsagn til å gå uimotsagt i et klasserom. Klasserommet skal være en slags demokratisk arena. [...] Og det er så typisk med radikaliseringsen at den tar vekk den respekten.

Birger er opptatt av at man må se an situasjonen. I de situasjonene han selv har opplevd har han gått ganske hardt på og prøvd å finne ut hvorfor elevene mener det de presenterer er sannheten. Han føler at det har gått greit, men som han sier er det vanskelig å vite om elevene endrer meningen eller bare lar være å si noe. Men ifølge Birger er uansett det viktigste at ytterliggående utsagn blir utfordret.

På spørsmålet om hva hun ville gjort dersom hun hadde hatt elever med ytterliggående holdninger svarte Ellen:

Ellen: Jeg har hatt veldig lite av det, men nå er vi, det er kanskje litt forskjellig fra skole til skole også. [...] Men jeg tror nok at jeg ville prøvd å få dem til å tenke gjennom det de mente, og prøvd å kanskje provosere litt og stille en del spørsmål. Både for å påvirke dem og kanskje også for å gjøre tankegangen klar for de andre.

Ellen sier at dette ikke er noe som skjer ofte på hennes skole, men dersom det skulle skjedd ville hun prøvd å provosere elevene og få de til å tenke gjennom det de mener. Dette samsvarer med det Birger sier, at ytterliggående holdninger må bli utfordret.

Thomas har selv ikke opplevd elever med ytterliggående holdninger. På spørsmålet om hva han ville gjort dersom han hadde kommet i en slik situasjon, svarer han som Birger at det kommer helt an på hvordan dette blir uttrykt:

Thomas: Jeg tenker at det spørs jo hvordan det hadde kommet frem. La oss si i en klassediskusjon hvor for eksempel en person hadde sagt at islam bare er en voldelig religion, og det er bare hottentotter og det er lissom ikke måte på, noe sånt usaklig. Så tenker jeg at jeg ville ventet litt og sett hvordan resten av klassen reagerte. Men selvfølgelig ikke latt det gå for langt. [...] Men jeg kunne nok også på en saklig måte ymtet frempå at dette kanskje var litt generaliserende. Jeg ville ikke tatt den personen foran alle sammen i utgangspunktet. Klart hvis det hadde blitt helt galskap så ville jeg jo selvfølgelig ha gjort det. [...] Men jeg ville nok vaktet meg for å si at nå tar du feil. Det bidrar vel egentlig bare til at han i større grad befester sin mening vil jeg tro. Samme hvis en muslim hadde sagt noe sånt. Hvis det hadde skjedd, så ville det nok gått veldig fort oppe i hodet mitt, og tenkt ut flere alternativer før jeg hadde gjort noe. Fordi jeg vil ikke miste den eleven heller, og det kan man fort gjøre hvis man buser ut med et eller annet sånn spontant. Og kanskje også tatt han for meg etterpå, roet situasjonen litt bare ved å vært imøtekommande ikke sant, men samtidig på en tydelig måte fått han til å tenke litt gjennom på et eller annet vis. [...] Det kunne vært noen som hadde sagt noe for å provosere og sittet med et sånn halvveis glis ikke sant. Og da kunne klassen fint ha rettet opp i det selv. [...] Men hadde jeg for eksempel sett en elev som plutselig hadde fått helskjegg uten bart og gått med sånne typiske klær som man forbinder med ekstremisme og sånt noe, så ville jeg kanskje spurt hva skjer, men jeg ville vært veldig forsiktig og, for jeg vet ikke helt hva man skulle sagt. Jeg tror kanskje, sånn sett, den beste måten å møte dem på, er å være respektfull fortsatt og på en måte lytte egentlig. Jeg tror ikke på å slå ned hardt egentlig. [...] Det er klart at, jeg har jo fra tid til annen jøder i klassen, og det er klart hvis en muslim hadde gått rett i strupen på jøder så ville jeg ha sagt skikkelig fra. Da ville jeg ikke lagt noe i mellom. Så det handler litt om konteksten rett og slett.

I noen situasjoner mener Thomas det hadde vært lurt å vente litt før man reagerer, både for å se hvordan dette utvikler seg, og for å se om dette er noe elevene mener genuint eller om de sier det mer for å provosere og skape temperatur i klasserommet. Men det er viktig at læreren ikke lar det gå for langt. Men som Thomas sier er måten du reagerer på viktig for hva som skjer videre med den eller de som ytrer slike holdninger. Dersom du håndterer situasjonen feil kan det føre til at de blir sikrere i sin sak og kanskje enda mer ytterliggående i sine holdninger. Thomas tror egentlig ikke på å slå ned hardt i slike situasjoner, men han er tydelig på at i visse situasjoner er det det eneste rette å gjøre. Han understreker også at relasjonen han har til eleven vil være avgjørende for hvordan han ville håndtert en slik situasjon. Thomas er

altså enig med Ellen og Birger med tanke på at ytterliggående utsagn må utfordres, men han understreker at det ikke alle situasjoner vil være hensiktsmessig å gå hardt på.

Geir sa ikke noe konkret i intervjuet om hvordan han ville håndtere en slik situasjon. Men noe som kom opp i intervjuet, var at på den skolen hadde de noen elever de holdt et ekstra godt øye med. Og skolen prøvde å sette inn noen tiltak for å forebygge eventuelle ytterliggående holdninger og handlinger, og prøve å få de elevene til å ville integrere seg i skolemiljøet i stedet. Så her er problemstillingen reell. Det kan godt hende at den er det på de andre skolene jeg besøkte også, uten at informantene sa noe konkret om det.

4.2 Forskningsspørsmål 2

På hvilke måter påvirker fenomenet religiøs radikalisering og ekstremisme lærerens arbeid med faget?

4.2.1 Radikalisering og ekstremisme i religionsundervisningen

Radikalisering og ekstremisme påvirker informantenes arbeid med faget i ulik grad. Alle informantene sa de pleide å ta det opp i timene dersom det hadde skjedd store hendelser. Men ingen hadde hatt konkret undervisning om de ulike radikale eller ekstreme gruppene som fenomen. De har tatt tematikken opp i forbindelse med de ulike hendelsene som har funnet sted. Jeg gjennomførte intervjuene ukene etter angrepet på Charlie Hebdo, dersom jeg hadde kommet på et annet tidspunkt ville andre eksempler vært fremtredende.

Radikalisering og ekstremisme påvirker lærernes arbeid med faget fordi dette er noe de må ta stilling til og snakke om i undervisningen. Det er viktig at lærerne prøver å skape en nyansert forståelse hos elevene. Noen av lærerne synes også det er svært viktig at elevene tar hensyn til andre religiøse, både i og utenfor klasserommet. Det blir viktig å prøve å skape en informert og nyansert debatt i klasserommet slik at overforenklingen ikke får ta alt fokuset. Hvordan lærerne kan arbeide med tematikken kommer an på forarbeidet som er gjort med klassen, og hvordan relasjonen mellom elever og lærer er.

Jeg startet alle intervjuene med det samme spørsmålet: Har du noen eksempler på situasjoner hvor radikalisering eller ekstremisme har kommet opp i undervisningen? Dette spørsmålet ga ulike svar hos de ulike informantene, og ga meg eksempler på hvordan tematikken har påvirket og dukket opp i undervisningen.

Ellen: Det siste eksempelet er drapene i Paris (...). Da hadde jeg religion dagen etter, så da synes jeg det var veldig naturlig å ta opp det da. Så da ble det til at vi brukte mye

av den timen til å snakke om det, og det gode med ytringsfrihet, nødvendigheten av ytringsfrihet kontra var det nødvendig?

Birger: Ja, altså nå er det jo nærliggende å ta opp det med Charlie Hebdo, som selvfølgelig blir snakket om i undervisningen. Og for oss var det i år rett da vi holdt på å avslutte det med islam og det store området, så det var naturlig å ta det der. (...) Men det har også vært oppe tidligere tider ved store hendelser.

Thomas: Ja, det har det. Vi begynner gjerne en gang i uka med det som kalles for aktuelt tema. Hvor elevene selv starter og to stykker har forberedt en sak, par minutters innledning og så er de ordstyrere for en diskusjon. Og da ble jo Hebdo-saken fra Frankrike tatt opp. Det må jo sies å være et uttrykk for ekstremisme.

Geir: Ja. Det hender at elever, primært da innvandrere, har falt for fristelsen til å kjøpe en del av de konspirasjonsteoriene som flyter rundt på nettet for eksempel. Og stiller spørsmål som helt åpenbart er farget av at man ønsker å sette eksempelvis jøder i et dårlig lys da. Og at bombingene av World Trade Center for eksempel var planlagt for å kunne invadere Midtøsten osv. Det er ikke helt uvanlig. [...] Jeg har også hatt noen elever som har snakket om for eksempel profetens ummah med litt ærefrykt i stemmen, som om det er litt spennende. [...] Og det er ikke bare negativt, det er akkurat som de har hatt en viss respekt da, for at de tør å være ordentlig tøffe og stå for det de mener. Men den store majoriteten, heldigvis, er jo flasket opp med en forståelse av at disse religionskonfliktene som vi opplever i dag i veldig stor grad er et resultat av enkelte gruppers fokus på konflikten i seg selv.

Ellens svar på dette spørsmålet viser at hun anser radikalisering og ekstremisme som en aktuell tematikk det er naturlig å ta opp i religionsundervisningen. Det samme viser Birgers svar, han bruker Charlie Hebdo som eksempel, men understreker at det pleier å komme opp i undervisningen dersom store hendelser finner sted. Thomas bruker i likhet med Ellen og Geir, Charlie Hebdo som eksempel. Men han presenterer noe han kaller aktuelt tema, som er en måte elevene får rom til å ta opp ting fra media på. Thomas erfarer varierende engasjement fra elevene, men understreker at dersom det skjer noe spesielt, så kommer det opp uansett. Geirs svar på dette spørsmålet skiller seg fra de andre. For det første bruker han ikke Charlie Hebdo som eksempel, men senere i intervjuet kommer det frem at de også har snakket om det. Gjennom sitt svar gir Geir eksempler på at elever har latt seg påvirke av konspirasjonsteorier og ulike religiøse grupperingers syn og holdninger. Men han understreker at flertallet ikke har vist disse holdningene i klassen. Det er interessant at dette skilte seg såpass fra de andre eksemplene, spesielt fordi denne skolen er den mest flerkulturelle av de skolene jeg har intervjuet lærere fra. Det er ikke sikkert det er årsaken, men det kan tenkes at slike ting er mer fremtredende her enn på de andre skolene.

Til tross for enkelte ulikheter i svarene kan man si at radikaliserings og ekstremisme påvirker lærerens arbeid med faget fordi dette er en aktuell problemstilling som dukker opp i tilknytning til religion, og det blir viktig at læreren diskuterer dette med elevene.

Jeg er interessert i å finne ut om radikaliserings og ekstremisme legger noen føringer på lærernes arbeid med faget, spesielt med tanke på planlegging og gjennomføring av undervisningen.

Ellen: Jeg er litt usikker på hvor planmessig jeg har vært i forhold til det. Det kan nok hende at jeg noen ganger har unngått å ta for eksempel å bruke en eller annen avisartikkel hvis jeg har tenkt: oi, hvordan virker dette her tro? [...] Ja at jeg særlig har vært litt opptatt av hvordan ting virker på de muslimske jentene i klassen. Og kanskje unngått noe på grunn av det. Eller at jeg har tatt det opp, men at jeg kanskje har gjort det på en litt mildere måte hvis du skjønner hva jeg mener. Kanskje jeg burde ha gjort ting litt mer sånn at det blir et klima for at det blir litt mer motsetninger i klasserommet. For jeg synes det har vært litt vanskelig noen ganger. For eksempel så hadde vi noe om hijab-bruk. (...) Å vite hvordan jeg skulle gjøre det, når de satt der. [...] Også blir det på en måte et sånn tema om noen andre. Også prøver jeg kanskje å få de litt med, men så gruer de seg kanskje litt til å delta for mye. Den synes jeg er litt kinkig. Hvor mye skal du presse og hvor mye hensyn skal du ta.

Gjennom dette svaret, og andre svar ellers i intervjuet, understreker Ellen at det med hensyn overfor andre er noe av det viktigste å tenke på når det gjelder temaer som radikaliserings og ekstremisme. Hun sier hun er usikker på hvor planmessig hun har vært, men det er helt tydelig at hun tar hensyn. Eksempelet med hijab-bruk fremhever en annen relevant problemstilling, hvordan snakker man om noe som egentlig angår de som sitter der, uten at de må føle seg som representanter for sin religion? Dette blir kanskje ekstra viktig når det er snakk om grusomme hendelser begått i en religions navn.

Senere i intervjuet spurte jeg hvilke hensyn Ellen følte det var viktigst å ta når man skulle snakke om slike ting:

Ellen: (...) Jeg tror nok jeg synes at det viktigste sånn menneskelig er å ta hensyn til de elevene som er i rommet, som tilhører en religion, hvordan det er for dem. Men samtidig så synes jeg jo det må være... Det skal jo være åpenhet for å tenke kritisk. Vi tror jo at det er noe som er riktig og noe som er galt sånn på tvers av religioner. Så vi kan ikke si at nedslakting av mennesker er ok, for det om vi ser det fra noen andre sin synsvinkel.

Igjen understreker Ellen at hensynet til elevene i klasserommet er det viktigste. Men hun påpeker en vanskelig balansegang, vi må vise hensyn for andre, men samtidig må det være rom for kritisk tenkning. Vi må forsøke å forstå andres syn på ting, men det er rett og slett

ikke alt vi kan tolerere. Som lærer må man forsøke å få til litt av begge deler. I forlengelsen av dette oppstår en ny problemstilling: hvor går grensen for hva som er akseptabelt og ikke?

Birger svarte også at han tok noe hensyn i planleggingen av undervisningen:

Birger: Noe. Fordi... Vi har jo det store problemet, særlig når det kommer til islam, at det har så negativ dekning i media nå. At islam har nesten blitt islamisme. Så man må nødt til å skille mellom moderat, normal islam og den politiske retningen ikke sant, islamisme. Og det gjelder andre ting også sånn som sharia, som er kuppet, hvert fall i mediebildet av islamistene. Da må vi inn og ta frem islamistenes syn og så hva det vanligvis betydde historisk sett, og skille de. Men ellers så er jeg mest opptatt av å undervise det minste felles multiplum av hva en religion betyr. [...] Og så prøve å unngå å ta de ekstreme tilfellene med mindre de er veldig aktuelle.

Birger fremhever hvilke hensyn man blir nødt til å ta fordi islam har så negativ dekning i media. Han mener at en av lærerens viktigste oppgaver i forbindelse med radikaliserings og ekstremisme er å skille mellom hva som er hva. Slik at medias negative fremstilling ikke blir representativt for hele religionen det er snakk om. Birger sier at han prøver å unngå å snakke om de ekstreme tilfellene, men når de er aktuelle må de tas opp.

Jeg spurte Birger hva han tenker det er viktigst å ta hensyn til, eller hva som er den største utfordringen med å ta opp noe slikt i klassen:

Birger: Det spørres på forarbeidet du har gjort med klassen. Det er vanskelig å ta opp sånt med en klasse hvis ikke du kjenner dem godt. Fordi problemet blir hvis en, si at det sitter to muslimer der [...] hvis de føler seg som representanter for islam da er det vanskelig å ta opp. Da må du gjøre det på en helt annen måte. Men hvis de er Yusuf og Mohammed, de er vanlige elever på lik linje med alle andre i klassen så kan man gå rett på. Og det er jeg så heldig at det har jeg. Det er veldig sjeldent jeg har sett at noen føler at de må stå som representanter for sin religion. Og da går det an å ta det opp ganske så nøytralt og samtidig løfte de følelsene rundt hva gjør dette med vårt samfunn og sånn uten at du angriper noen i klassen.

I følge Birger er forarbeidet man har gjort med klassen utgangspunkt for hvordan man kan håndtere en slik tematikk. Han er, i likhet med Ellen, opptatt av at elevene ikke må føle seg som representanter for sin religion. Dersom man unngår dette, kan man diskutere radikaliserings og ekstremisme på en nøytral måte, og uten å angripe noen i klassen. Geir er også opptatt av at elevene skal slippe å sitte som representanter for en religion som stadig blir demonisert. Ved å løfte samtaler om radikaliserings og ekstremisme frem i undervisningen mener Geir man kan unngå dette.

På spørsmålet om hensyn svarte Geir at han ikke tok noen hensyn i det hele tatt, annet enn at han passet på å ikke latterliggjøre troen på noen måte, og skille mellom vanlig religionsutøvelse og forbrytelser begått i religionens navn:

Geir: Jeg prøver å vise at de elementene av religion og religiøse møter som vi finner problematiske som regel handler om hvordan mennesker bruker, tolker og skriver om sin religion. Snarere enn akkurat religionen i seg selv. Også går det også an å nevne at en god del av disse reglene og budene osv. stammer fra en tid som har helt andre forutsetninger og hvor man er opptatt av helt andre ting. Så igjen det handler om å sette det inn i et historisk lys ikke sant. Nei, jeg tar ikke noen hensyn utover at jeg passer på å skille mellom vanlige menneskers religionsutøvelse og forbrytelser for eksempel begått i religionens navn da. Og jeg tror det er ganske viktig å ta opp disse tingene her. Så snarere tvert imot egentlig.

Jeg er også interessert i å finne ut om lærerne hadde tatt noen hensyn underveis i undervisningen, enten fordi elevene hadde reagert eller de hadde følt at de krysset noen grenser. Verken Birger eller Geir har opplevd at de har måttet endret noe underveis, men Ellen innrømmet at hun kanskje hadde tilpasset noe underveis hvis hun følte at de muslimske elevene reagerte. Thomas har heller ikke følt behov for å endre noe han har planlagt:

Thomas: Hmm... Nei, det har det ikke vært. Men jeg legger jo aldri opp til å provosere voldsomt i klassen. Jeg er innenfor vil jeg si og jeg tror jeg er stort sett ganske saklig i klassen, så jeg ville på en måte aldri finne på å gjøre ting som det er grunnlag å reagere på. [...] Men det betyr jo også at jeg presser ikke grensene i klassen og nei, jeg har ikke opplevd det altså. Det er klart, jeg har nok kanskje hatt litt ulik undervisning når jeg har visst at det har vært muslimer i klassen og ikke er det. Det må jeg nok si at jeg kanskje har. Jeg har bevisst eller ubevisst formet undervisningen litt etter hvem som er der. Men ikke i stor grad. Men nok veid ordene mine kanskje litt grann tynge enn jeg vanligvis gjør.

Thomas har ikke tatt noe hensyn underveis, rett og slett fordi han ikke gjør noe det er grunnlag for å reagere på. Han prøver å være saklig, og presser ikke grensene i stor grad. Men han innrømmer at han nok har tatt noen hensyn i forkant når han vet det er muslimer i klassen i motsetning til når det ikke er det.

4.2.2 Lærernes rolle i møtet med radikaliserings og ekstremisme

Alle informantene er enige om at radikaliserings og ekstremisme er tematikk det er viktig å komme inn på i religionsundervisningen, og de prøver å respondere hvis elevene kommer med innspill. Hvilken rolle de skal innta i møtet med tematikken mener de kan være en utfordring. Men alle fremhever ønsket om at elevene skal utvikle en nyansert forståelse.

Jeg spurte informantene hvordan de syns det var å snakke om radikaliserings og ekstremisme med elevene, og hvordan de syns det var å respondere på innspill fra elevene. Gjennom

intervjuet er det tydelig at Ellen syns det er vanskelig å snakke om denne tematikken, nettopp fordi hun mener at hensynet til de som er i rommet er så viktig. Dette fører til at hun kanskje er mer forsiktig enn hun trenger eller bør være. Samtidig innrømmer hun at hun er litt redd for at det skal komme opp ting som egentlig er ganske fæle. Men hun forsøker likevel å respondere når elevene kommer med henvendelser.

Ellen: Jeg syns det er litt viktig også prøve å ta det opp når de kommer med det. Ok det er noe som vi ikke syns er bra. Det må man jo kunne si om noe. Også syns jeg det er viktig å prøve å stresse det at alle er ikke like og dere muslimer som sitter her er helt sikkert ikke enig i det som ble gjort da, og la dem få sjansen til å si noe om det. Men jeg syns og at det kan være lurt å komme tilbake til ting. Og noen ganger vet jeg kanskje ikke hva jeg skal si ikke sant. Så kanskje er det lurt å gi seg selv litt tid og heller komme tilbake. Kanskje man kan gjøre litt begge deler.

Ellen understreker igjen at hun syns det er viktig å ta opp radikaliserings og ekstremisme, og kanskje spesielt når det kommer fra elevenes side. Hun understreker viktigheten av å prøve å nyansere bildet, og få frem at dette ikke gjelder alle innenfor en religion. Igjen kommer hensynet til de som er i klasserommet frem, hun ønsker at de skal få mulighet til å vise at dette ikke er representativt for deres religion. Hun ønsker at elevene skal få forståelse for forskjellige religioner, og forståelse for hverandre. Ellen gir uttrykk for at dette er et tema det kan være vanskelig å snakke om, og at hun noen ganger ikke vet hvordan hun skal respondere på innspillene fra elevene. Et annet aspekt Ellen trekker frem er at man ikke må være redd for å snakke om denne tematikken. Hun påpeker senere i intervjuet at det er viktig at man tør å se på ting man ikke syns er bra.

Birger syns også det er viktig å respondere når elevene kommer med innspill:

Birger: Det spørres hvor mye kunnskap jeg har om det selv. Hvis jeg føler at jeg er for langt ute på viddene så vil jeg gjerne ta det opp neste gang. Ellers så er det å prøve å si noe om det man vet. Men det er alltid greit å respondere på slike spørsmål, for hvis det først er tatt opp så er det mange andre som lurte på det også. Og det føles ofte feigt å la det ligge.

Birger føler at hvor mye kunnskap han har om noe avgjør hvordan han responderer. Han prøver å komme med et svar, fordi hvis en elev lurte er det også flere elever som lurte.

Thomas på sin side liker å få slike henvendelser fra elevene:

Thomas: Det syns jeg er veldig ålreit, jeg liker litt vanskelige spørsmål. Det åpner jo for en samtale og for så vidt undervisning, som er litt konstruktiv. Fordi dette her er jo noe, for religion og etikk er jo et samfunnsfag, som må ta opp aktuelle ting og temaer. Men hva vil jeg svare da for eksempel, jeg syns jo det er viktig å nyansere islam.

Thomas liker å få utfordrende spørsmål fra elevene, og selv om han kanskje ikke alltid vet hva han skal svare, ser han på det som en gunstig mulighet til å jobbe konstruktivt med tematikken og sørge for å nyansere elevenes forståelse. Jeg spurte også Thomas hva han mente var den største utfordringen med å snakke med elevene om slike hendelser:

Thomas: Det er balansegangen mellom å ikke bli fordømmende, ikke i for stor grad si hva jeg syns om det, for jeg syns ikke noe særlig om det. Slik at de selv kan analysere og danne seg opp en mening. Samtidig uten å bli for sånn påtatt nøytral heller. Jeg tenker at det er en balansegang mellom å snakke saklig om det, samtidig snakke sant om det. Ikke bagatellisere det. Så det er jo et vanskelig felt, det er jo det. [...]

Thomas føler at den største utfordringen er å ikke være dømmende når de snakker om dette. Han forsøker å snakke så saklig og sant som mulig, slik at elevene selv skal få dannet seg opp en egen mening om radikalisering og ekstremisme.

Jeg spurte lærerne hva de så på som sin oppgave overfor elevene når det gjelder møtet med radikalisering og ekstremisme:

Ellen: Jeg syns det er en viktig oppgave å prøve å få dem til å forstå andre religioner, forstå andre mennesker. Ja, det tenker jeg at det er veldig viktig med religionsfaget. Og da kan jo ren kunnskap om de forskjellige religionene være et slags grunnlag for det. Og møtet med andre mennesker.

Igjen er forståelsen fremtredende, og Ellen understreker at kunnskap om ulike religioner kan være et viktig grunnlag for at elevene utvikler denne forståelsen. Avslutningsvis nevner hun at møtet med andre mennesker er viktig for at elevene utvikler forståelse. Med andre ord er ikke kunnskap alene nok, de må også gjøre seg noen erfaringer.

Geir ser på det som en viktig oppgave å nyansere bildet slik at den voldelige delen av islam ikke skal få lov til å representere islam. Det føler han også de muslimske elevene i klassen er opptatt av. Geir legger særlig vekt på det historiske bakteppet. Han trekker blant annet frem at elevene setter pris på at han kan fortelle dem om grusomheter som har skjedd oppgjennom historien på grunn av religionskrig. Ikke primært bare på grunn av islam, slik som det presenteres i media i dag. Han syns det er viktig at elevene får høre om hvordan det var når islam tok over store deler av den antikke verden, at de da ikke hadde problemer med å ha kristne eller jøder i sine samfunn. Han syns også det er viktig at de kan diskutere problematiske begreper, for eksempel Jihad-begrepet.

Geir understreker at det er viktig å se alle sider ved de ulike religionene, og ikke skjule at noen sider ikke er like bra som andre. Dette gjelder alle religioner, ikke bare islam:

Geir: Det betyr ikke dermed at jeg ikke nevner at islam på mange områder er en truende og straffende religion. For alle surene åpner med i gud den barmhjertige og den nåderikes navn. Men så veldig raskt etterpå kommer en hel del løfter om hva som skjer med deg dersom du ikke gjør sånn og sånn, ikke sant. [...] Men herregud det har da sannelig kristendom og jødedom mer enn nok av også, ikke sant.

Dette understreker han senere i intervjuet når han snakker om hvor viktig det er å ha en informert og nyansert debatt gående i klasserommet når man diskuterer slike ting, slik at overforenklingen ikke får lov å ta hele fokuset:

Geir: Da er det igjen denne blandingen av å diskutere ting for det de virkelig er og vise frem de store forskjellene, og presisere at det voldelige handler om et mindretall. Også er man nødt til å kombinere det med en edruelig og ærlig analyse, diskusjon av hva som er hva.

Thomas ser på det som sin oppgave å hjelpe elevene til å se nyansene og utvikle egne holdninger:

Thomas: Jeg tenker at litt av utfordringen som religionslærer er nettopp å se nyansene i religion. Det tenker jeg er viktig. Men selvfølgelig også å bidra til egen refleksjon. Jeg er ikke interessert i at de skal ta over mine meninger, som av og til nok skinner gjennom. Men dette er en tredjeklasse videregående, da tenker jeg at de har såpass mye inne, at de kan vurdere mine utsagn. Men hovedmålet er at de skal se nyansene og vurdere selv.

Thomas legger ikke skjul på at hans egne holdninger nok kommer frem i undervisningen, men han mener elevene bør være i stand til å vurdere lærerens utsagn og gjøre opp sin egen mening, uavhengig av læreren mener.

4.2.3 Tematikkens plass i undervisningen

Et annet aspekt lærerne må ta stilling til er hvor stor plass de skal vie denne tematikken, som er aktuell og noe mange er opptatt av, kontra det å komme gjennom en presset læreplan. Noen av informantene mener dette kommer naturlig opp, mens andre mener denne tematikken kunne vært tydeligere knyttet til læreplanmålene. Alle informantene tok opp radikalisering og ekstremisme, og de trodde dette gjaldt de fleste religionslærerne. Men noen av informantene er åpne for tanken om at enkelte lærere synes dette er en vanskelig tematikk de kanskje ikke har tilstrekkelig kunnskap om, og derfor prøvde å unngå. Andre årsaker de kunne se til å unngå tematikken er at dette er en tematikk det er lett å generalisere og trække over streken på.

Fordi radikalisering og ekstremisme er så aktuelt som det er, føler lærerne det er naturlig å ta tematikken opp i religionsundervisningen.

Ellen: Ja, det synes jeg. Jeg synes jo absolutt at det er naturlig å ta det opp og at det hører hjemme å ta det opp i religionsfaget når det er noe som... Hvert fall så blir det jo

ofte, det er ikke sikkert det er så sterkt knyttet til religion som vi tenker sånn mediemessig, men det er jo på en måte det bildet vi får. Dette her har med islam å gjøre, og det har med... ikke sant. Så for at elevene skal reflektere litt rundt dette syns jeg det er naturlig å ta det opp i religion.

Ut fra dette svaret er det tydelig at Ellen mener at det er en viktig del av faget religion og etikk å ta opp aktuelle hendelser. Hun gir uttrykk for at det er en naturlig ting å gjøre for at elevene skal få reflektert rundt det som foregår i dagens samfunn. Men hun er usikker på hvor stor plass dette bør få i religionsundervisningen:

Ellen: Det er en balansegang hvor mye tid skal man bruke på sånt som er veldig aktuelt og som de kanskje er veldig opptatt av. Kontra det å komme gjennom en forholdsvis presset læreplan.

Birger på sin side mener at radikalisering og ekstremisme godt kunne vært knyttet klarere til læreplanmålene:

Intervjuer: I læreplanen er det på en måte ikke noe konkret mål som går på at man skal snakke om de konfliktene og de hendelsene og sånne ting. Tenker du at det er noe som burde vært der slik at alle må gjøre det?

Birger: Ja, hvis ikke dette skal bli et sånn helt teoretisk, skolastisk fag så bør absolutt alt relateres til hva som er nyttig. Dette handler jo om mennesker, det handler om samfunnsbevegelser, så absolutt.

Birger mener at samfunnsaktuelle saker hører hjemme i religionsfaget. Og han ser ingen problemer med at dette skulle kunne knyttes nærmere opp til læreplanmål. Det viktigste slik Birger ser det er at religion og etikk skal være et samfunnsnyttig fag, og faget og undervisningen må derfor knyttes til det som skjer i dagens samfunn. Denne problematikken kunne etter Birgers mening plasseres under religion i dag, og for eksempel tatt for seg statusen til religioner, hvordan vi ser på dem og hvordan de presenteres i mediebildet.

Thomas mener at læreplanen allerede inneholder nok punkter, men fordi den krever en viss grad av skjønn, tror han de fleste lærerne kommer inn på denne tematikken uansett. Og han stiller spørsmål om radikalisering og ekstremisme er viktigere enn andre punkter? I så fall burde kanskje andre ting også fått plass i læreplanen. Så han mener det er bedre at lærerne utøver skjønn og snakker om det som blir relevant å snakke om, litt uavhengig av hva læreplanen eksplisitt sier. Men han understreker at han mener radikalisering og ekstremisme er en relevant tematikk det er viktig å snakke om, og ikke bare i tilknytning til islam.

Geir syns også det er viktig at radikalisering og ekstremisme blir tatt opp i undervisningen. Spesielt fordi dette er noe elevene selv opplever og derfor har godt av å få diskutert det i

klasserommet. Geir mener i likhet med de andre at dette er noe som hører hjemme i religionsfaget og at det er synd dersom elevene ikke får snakket om det:

Geir: Det er veldig synd hvis elevene ikke får noe rom for å diskutere i det hele tatt. Jeg tror også at veldig mange lærere er innom disse temaene i andre fag. Jeg tror ikke man skal begrense seg bare til religionsfaget for å diskutere religiøse konflikter. Eller konflikter som har en religiøs undertone, eller et element av religion i seg. [...] Men at det burde være en del av det man skal gjennom i religion det tror jeg er fornuftig. Det er det jo i og for seg også, så vidt jeg har forstått.

Alle informantene er altså enige om at radikaliserings og ekstremisme er tematikk som hører hjemme i religionsundervisningen. På spørsmålet om han kunne se noen grunner til å ikke ta opp radikaliserings og ekstremisme i undervisningen svarte Thomas:

Thomas: Det måtte jo så fall vært hvis man ser prosentvis på hvor mange muslimer som er med i slike ekstreme bevegelser så er jo det ganske lite. Det måtte vært det, at man skal ikke ta fokuset vekk fra alt det andre islam er. Jeg snakket om Ninian Smarts syv dimensjoner, så er det jo veldig mye annet, kunst og organisering og mye sånt noe, som jeg tenker er kanskje vel så viktig. Kanskje viktigere for å forstå grunnlaget for islam, eller forstå islam slik det er i dag, i verden. Men igjen, det er et samfunnsfag, og når mediene velger å kjøre så hardt på det som de gjør, så må man jo også ta det opp. Så jeg ser ikke noe grunnlag for ikke å velge å ta det opp.

Thomas kan se grunner til å ikke rette alt for stort fokus på slike bevegelser, men understreker at religion er et samfunnsfag og da må man ta opp aktuelle ting hendelser.

Ellen trekker frem at polarisering kan være en grunn til å velge å ikke ta det opp, men dersom læreren sørger for å styre og nyansere en slik diskusjon burde det ikke være noe problem:

Ellen: [...] Det kan jo skape veldig sånn svart/hvitt-tankegang og polarisering. At det istedenfor å åpne opp for at man ser nyansert på en stor gruppe, så kanskje det kan bli sånn at de andre tenker at: åh, sånn er de i den religionen. Så det er jo viktig hvordan en slik diskusjon blir da. Det er nok viktig at vi klarer å styre det, eller oppsummere og nyansere det tror jeg.

Birger trekker frem at noe av grunnen til at lærere kanskje prøver å unngå denne tematikken kan være at det bringer opp ganske mye følelser. Det er en tematikk det er lett å generalisere, diskriminere og trække over streken på, og det tror han en del lærere synes er ubehagelig.

4.3 Forskningsspørsmål 3

På hvilke måter kommer elevenes holdninger til religiøs radikaliserings og ekstremisme frem i undervisningen?

Dette spørsmålet er vanskelig å besvare da jeg kun har snakket med lærerne, og ikke observert eller snakket med elevene selv. Derfor vil svarene på dette forskningsspørsmålet være basert på lærernes fornemmelser av elevenes holdninger til radikaliserings og ekstremisme.

4.3.1 Elevenes interesse for radikaliserings og ekstremisme

Alle informantene sa at det var de som i stor grad tok opp denne tematikken i timene. Men alle opplever, i noe ulik grad, at elevene også tar initiativ. Thomas har for eksempel et prosjekt gående, «aktuelt tema», hvor han legger til rette for at elevene kan ta opp det de er interessert i. Informantene føler i ulik grad at elevene er interesserte i radikaliserings og ekstremisme. De aller fleste får med seg de store hendelsene, men få har dybdekunnskap. Flere av informantene sier de har blitt overrasket over hvor lite elevene har fått med seg.

Som det kom frem under forrige forskningsspørsmål er radikaliserings og ekstremisme et aktuelt tema informantene mener er viktig å ta opp i timene. Men hva med elevene, er de opptatt av dette? På et spørsmål angående elevenes interesse for drapene i Paris svarer Ellen:

Ellen: Jeg tenkte at de var opptatt av det. Jeg syns at vi burde ta det opp, fordi det hadde skjedd og det var aktuelt. Jeg trodde at de ville være opptatt av det. Det kan jo hende at det var jeg som trodde det bare, men det var veldig mange som var med i den samtalen, så jeg tror det stemte egentlig. At de syns det var viktig. Jeg spurte om de visste hva som hadde skjedd og da var det mange som visste om det, men ikke alle visste hva som hadde skjedd.

Ellen har altså inntrykket av at elevene i denne saken var ganske interessert. Men som hun selv påpeker var det ikke alle som visste hva som hadde skjedd. Det er vanskelig å si ut fra ett eksempel om dette er generelle tendenser eller om dette er noe som var spesielt for denne hendelsen, begge deler er mulig. Det kan godt tenkes at denne episoden var såpass dramatisk at det var derfor elevene var så engasjerte som de var.

Birger synes det virker som elevene er interessert og har lyst til å prate om slike hendelser. Og han mener andre ting, for eksempel etiske dilemmaer kan være mye vanskeligere å snakke med elevene om, fordi det lettere blir mer personlig. Geir opplever også at elevene i aller høyeste grad er interessert å snakke om denne tematikken. Og han føler at stadig flere elever er opptatt av radikaliserings og ekstremisme fordi det har blitt så aktualisert de senere årene.

Thomas på sin side har ulike erfaringer fra ulike klasser. I den klassen han har i år opplever han at det er lite engasjement. Elevene er flinke og får gode karakterer, men han opplever at det er vanskelig å få til en god diskusjon i klassen. Han tror elevene får med seg hva som skjer, men ikke i alt for stor grad:

Thomas: De får med seg det, ja. Men de får nok ikke med seg alltid dybden i det, det tror jeg ikke de gjør. Jeg har ofte blitt overrasket over hvor lite de kan. Så når jeg sier flinke elever, så er det flinke til å få gode karakterer. Jeg vet ikke hvor godt de orienterer seg i samfunnet ellers. Om de leser i dybdeartikler og sånt, det tviler jeg på.

Thomas føler at elevenes kunnskap og interesse kanskje er litt overfladisk, og han har ofte blitt overrasket over hvor lite de har fått med seg.

Alle lærerne jeg intervjuet sa at de pleide å ta opp ting i klassen. Men jeg ønsket også å finne ut om elevene tok opp slike ting på eget initiativ.

Ellen: (...) Faktisk i den klassen, men den klassen er kanskje litt på én måte, jeg vet ikke om jeg skal si at de er forsiktige, for de er ganske med. Men jeg tror at, de tilhører forskjellige religioner, det er kanskje fem stykker som er muslimer i den klassen, fire jenter som sitter med hijab. Og jeg tror at de tenker at de skal ta litt hensyn til hverandre. Så det er ikke så ofte at de har tatt opp ting. (...) Men jeg husker et par ganger at det har vært noen, når de har sittet og jobbet med ting i smågrupper. At det har vært tydelig at det er et eller annet som brenner litt.

Ellen tror at elevene tar hensyn til hverandre i klasserommet. Hun er selv veldig opptatt av å ta hensyn til elevene i klasserommet, så det er meget mulig at denne oppførselen har smittet over på elevene. Men samtidig har Ellen erfaringer med at i noen situasjoner har elevene vist at dette er noe de er interessert i og har lyst til å snakke om. Hun har opplevd situasjoner hvor diskusjoner har utviklet seg og elevene har blitt litt småhissige, men hun føler likevel elevene har tatt hensyn til hverandre.

I likhet med Ellen, har Geir erfart at elevene tar hensyn til de andre i klassen når de kommer inn på slike temaer. Han erfarer at de muslimene i klassen som eventuelt blir tatt hensyn til er opptatt av å skille mellom den voldelige terroren og den fredelige religionen de opplever.

Thomas erfarer også at elevene tar hensyn til de som sitter i klasserommet:

Thomas: Ja. Det føler jeg jo. [...] De elevene jeg har kjennskap til, de er såpass politisk korrekte, de er redd for å støte noen. Og kanskje redd for islam, det vet jeg ikke, det kan jo være et element, men det blir jo bare gjetning. Men derfor så vil ikke den religionskritikken som jeg antar at mange av dem har, ikke gi seg uttrykk i klassen. Og det syns jeg er litt trist, fordi det hadde vært en veldig god samtale, dersom vi kunne lagt gode premisser for den, men det skjer i liten grad altså.

Thomas erfarer at kritikken som kunne utspilt seg i klasserommet og som kunne lagt premisser for en god diskusjon, ikke kommer frem fordi elevene tar hensyn til hverandre. Det er selvfølgelig bra at elevene tar hensyn til hverandre, men Thomas skulle ønske de ikke tok hensyn i like stor grad, slik at fruktbare diskusjoner kan finne sted.

Birger føler ikke at det skal være nødvendig at elevene tar hensyn til hverandre på samme måte som de andre lærerne:

Intervjuer: Har du merket, [...] for eksempel hvis det kommer opp noe i tilknytning til islam, at de tar hensyn til de i klassen som er muslimer?

Birger: Det er veldig avhengig av hva læreren gjør. Hvis læreren går ut på og sier at dette faget handler om å både se de gode siden og de dårlige sidene, se hvordan disse religionene påvirker oss i negativ og positiv retning og sånn, og det skal man gjøre på alle religioner og alle livssyn, så pleier det å gå ganske greit. Hvis man føler at det er en skjevhet i undervisningen så vil det lettere være at man tar og beskytter, hvis man merker at det sitter en muslim ved siden av der, sant. Men jeg har hatt elever her som har gått kveldsundervisning, koranstudier og sånn, og som absolutt ikke har reagert eller blitt beskyttet noe spesielt når vi snakker om historisk islamsk kunnskap og sånn. Det har vært uproblematisk egentlig.

Birger mener altså at hvis læreren legger forholdene til rette for en religionsundervisning hvor alle religionene er likestilt, er det ikke behov for å ta så mye hensyn til de ulike religiøsitetene som er representert i klasserommet. Og på spørsmål om han hadde opplevd at elever prøvde å tvinge sine synspunkt på de andre elevene, sa han at dette kunne skjedd i politikk, men aldri på religionsarenaen.

Det er vanligvis Birger som tar opp radikaliserings og ekstremisme i undervisningen:

Birger: Eh, det er vanligvis jeg som tar det opp. Men du merker veldig tydelig hvis elevene har tenkt over det eller ønsker å snakke om det, for da kommer det veldig mye, fort. Og i de store sakene, som Charlie Hebdo, så kommer det veldig fort.

Selv om det stort sett er Birger som tar opp disse sakene i klasserommet, merker han tydelig hvis dette er noe som interesserer elevene. Han føler at det i stor grad er de største mediasakene som fanger elevenes interesse. På spørsmålet om det hadde skjedd at Birger hadde latt være å ta opp noe fra media, som elevene likevel har tatt opp svarte Birger at det har skjedd, men ikke veldig ofte. Dette viser at media påvirker hva elevene blir opptatt av.

I likhet med Birger, er det Geir som pleier å ta opp slike hendelser eller fenomener i undervisningen, og han merker at elevene får med seg de sakene som kommer høyt opp på dagsordenen. For eksempel var det ingen av hans elever som ikke hadde fått med seg karikaturattentatene i Paris.

Thomas er den av informantene som tydeligst gir elevene rom til å ta initiativ og komme med sine meninger i tilknytning til denne tematikken. Gjennom aktuelt tema velger elevene selv noe fra media som er relatert til faget og presenterer det for klassen. Thomas har ulike erfaringer, og føler at mange av klassene godt kunne vært litt mer aktive i disse diskusjonene. Han opplever også at det er mange selvfølgeligheter som kommer frem i diskusjonene, men han opplever ingen spesiell skepsis til islam på grunn av den ekstremismen de ser.

4.3.2 Hva lurer elevene på når det gjelder radikaliserings og ekstremisme?

Informantene erfarer ulik interesse og initiativ fra elevene, men når det gjelder de største hendelsene er dette noe de fleste har fått med seg. Et interessant punkt i forhold til denne tematikken er hva er elevene interessert i å få vite om radikaliserings og ekstremisme, og de hendelsene som finner sted. Informantene har litt ulike erfaringer, men flere understreker at elevene ønsker å se hendelsene i en større kontekst.

På spørsmålet om hva elevene lurer på i forbindelse med disse fenomenene svarte Birger:

Birger: De ønsker å se det i en større kontekst. De spør etter hva, om jeg kjenner til bakgrunnen og sånn, og mer konkrete detaljer. I det hele tatt så virker det som de vil se det som en større del da, av enten religionen eller tidsånden eller hva det måtte være.

Ut i fra det Birger sier virker det som elevene har lyst til å forstå det som skjer i en større kontekst. Ikke som enkeltstående fenomener, men som en del av noe større. Videre når jeg spør om Birger føler at elevene ønsker å vite hva som er rett og galt å mene, sier han at det er svært sjeldent. Det elevene spør etter er stort sett mer informasjon.

I likhet med Birger, føler Geir at elevene ønsker å sette slike hendelser og fenomen inn i en større kontekst:

Geir: De ønsker som regel å lytte til det politiske bakteppet for hvorfor ting har utviklet seg slik de er. De liker å få fortalt historien litt bakover i tid. For å forstå mer av hvordan dette her har forløpt da.

Thomas derimot, opplever at elevene ikke lurer på så mye:

Intervjuer: Hva er det de på en måte lurer på hvis de stiller noen spørsmål eller når de diskuterer ekstremisme eller radikaliserings?

Thomas: [...] Min erfaring er at de ikke lurer på så veldig mye, fordi for dem så er islam nyansert. Altså de har et nyansert forhold til islam. De vet at det er noen ekstreme mennesker, som tar ekstreme avgjørelser. Hvert fall jeg opplever at de forstår at islam er en religion med mange forskjellige mennesker, som har mye forskjellige meninger, og at majoriteten av dem ikke har lyst til å ta livet av uskyldige mennesker. Det er mitt inntrykk og jeg tror ikke at de lurer så mye på det heller, rett og slett.

Thomas føler at elevene har et ganske greit overblikk, og er nyanserte på den måten at de vet at dette ikke gjelder flertallet av muslimer. Derfor tror han ikke at de lurer på så mye i forbindelse med det. Men noen konkrete spørsmål han har opplevd å få er for eksempel: Står det i Koranen at det er greit å drepe mennesker? Kan man si at IS ikke er muslimer?

Alle informantene opplever at elevene er interesserte i denne tematikken, men elevene har kanskje ikke så mye dybdekunnskap om alt som foregår. Læreren blir derfor en viktig brikke for at elevene skal utvikle forståelse for hva som skjer.

Intervjuer: Føler du at elevene ser de nyansene og ser hele bildet ganske tydelig selv, eller må du sørge for å vise de det?

Birger: Ja der må jeg inn. Det føler jeg altså. Jeg vet ikke om det har med mye av deres medievaner å gjøre. Jeg har litt sånn følelse av det. At de ser overskriftene, men setter seg ikke ned og hører på tingene. Så de får ikke tenkt gjennom de forskjellige standpunktene.

Birger opplever at han som lærer må sørge for at elevene får et nyansert syn på det som foregår. Dette kan ha noe med elevens medievaner å gjøre, men uansett ser han på det som en viktig oppgave å sørge for at de får mer kunnskap om det, og at de får reflektert rundt det.

Geir på sin side føler at elevene i stor grad klarer å se disse nyansene selv:

Geir: Det tror jeg at de gjør. Jeg har inntrykket av at veldig mange av elevene er klar over mye av dette på forhånd. Og jeg tror også at veldig mange av de etnisk norske er helt innforståtte med at broparten av de muslimene som bor også her i landet på ingen måte tilhører ekstreme islamistiske grupperinger.

Geir tror at mange av elevene er klar over disse nyansene på forhånd, og at de vet at det media skriver ikke gjelder alle muslimer. Samtidig er Geir klar på at det er de elevene som er mest orienterte i mediebildet og har gode kunnskaper som får mest ut av samtalen de har i klasserommet. Det er de som har størst mulighet til å se nyansene.

Thomas tror i liket med Geir at elevene klarer å se nyansene:

Thomas: Ja. Det gjør jeg altså. Jeg gjør det. Det er klart at jo mer engasjert du er, jo mer forstår du av det. Men jeg syns, hvert fall de som åpner munnen og sier noe og ytrer seg, det er jo ikke alle som gjør det, så opplever jeg at de er ganske respektfulle og tolerante (...) Det er både og, selvfølgelig. Men ikke noe sånn, jeg har ikke opplevd direkte utsagn som er veldig sånn i motsatt ende da av skalaen. [...]

Thomas mener, i likhet med Geir, at de mest engasjerte elevene har lettere for å forstå og se nyansene enn de elevene som ikke deltar så mye i undervisningen.

4.3.3 Uttrykker elevene egne meninger eller innlærte meninger?

Noe som er interessant i forbindelse med hvilke meninger elevene ytrer er om det er innlærte meninger eller om de gir uttrykk for det de selv mener. Lærerne har litt ulike erfaringer, men flere mener elevene er redd for å støte andre, og at de ønsker å uttrykke seg politisk korrekt, og derfor sier det de tror er «riktig» å si.

Intervjuer: Men du har inntrykket av at de sier det de mener hvis de på en måte blir spurt om det?

Ellen: Ja, jeg tror det. Men jeg har tenkt om det, at de er på en måte litt, hva skal jeg si, litt snille. De prøver ikke å være provoserende de fleste av dem. Og de prøver liksom å vise forståelse for andre, litt mye.

Ellen tror med andre ord at elevene gir uttrykk for sine egne meninger til en viss grad. De sier det de mener hvis det passer å si det, fordi de er opptatt av å vise forståelse for andre. Hun sier hun føler elevene er litt snille i sine uttalelser, dette er også noe Birger og Geir nevner. Geir sier han opplever at elevene legger bånd på seg innimellom.

Birger opplever at dagens elever er litt vanskeligere enn de har vært tidligere med tanke på at de er veldig opptatt av å være politisk korrekte til enhver tid. På spørsmålet om han føler elevene sier det de mener, eller sier de det som de tror er riktig å si, svarte han:

Birger: Jeg syns det er sjeldent å oppleve her at de sier det de tror jeg vil vite. Enten så sier de det rett ut eller så sier de det ikke i det hele tatt.

Birger tror elevene gir uttrykk for sine egne meninger dersom de velger å uttale seg i klasserommet. Og at de som kanskje ikke tør, eller ikke ønsker å gi uttrykk for sine meninger er stille, fremfor å si det de tror er riktig å si. Men han opplever som nevnt at de som ytrer seg i stor grad ytrer politisk korrekte eller aksepterte meninger.

Dette samsvarer i stor grad med det Geir opplever blant sine elever.

Geir: Jeg opplever at de elevene som tør å uttrykke seg og snakke om dette her, snakker fra et ståsted hvor de har reflektert over dette her. Og hvor de også til en viss grad har snakket om det hjemme. Og at de som melder seg minst på, og som er mest stille, det er de som ikke egentlig kanskje helt tør å si hva de mener. Sånn at den debatten som rører seg i klasserommet, den er nok til en viss grad gjort litt sånn politisk korrekt. Jeg har per dags dato ikke opplevd noen som har turt å være dønn rasistiske for eksempel. Og det betyr jo ikke at det ikke finnes. Jeg har heller ikke opplevd noen som rett ut tør å være antisemittiske, selv om jeg vet at det også finnes. (...) Men det i seg selv betyr jo at de på en måte vet hva som er ok og hva som ikke er ok. Så får de heller holde de mest ekstreme tankene litt under jorden og for seg selv. Og det er på en måte et positivt tegn

Geir opplever at de som prater i timen gir uttrykk for sine egne meninger, men dette er meninger de har reflektert over og som er akseptert av de fleste. De som har ytterliggående holdninger eller som ikke tør å si hva de mener, er heller stille i disse diskusjonene. Geir opplever derfor at diskusjonene i klassen til en viss grad er politisk korrekte. Han legger ikke skjul på at andre holdninger helt sikkert finnes der, men ser på det som noe positivt at de blir holdt tilbake. Det betyr at på et eller annet nivå vet elevene hva som er ok og ikke ok, selv om de kanskje har ytterliggående holdninger. Dette samsvarer i stor grad med det Birger sier.

Thomas føler at hans elever er veldig politisk korrekte, og han syns det er vanskelig å vite om de gir uttrykk for sine egne meninger eller ikke.

Thomas: Jeg vil si at veldig mange av de elevene jeg har, har en ryggmargsrefleks som går ut på å kanskje være litt politisk korrekt, rett og slett. Om det er det de faktisk mener, det er vanskelig å si, for dette er en skole som er veldig karakterorientert, veldig høyt snitt. Så det kan nok være at mange rett og slett posisjonerer seg veldig i timene, og ikke buser ut med det de snakket om rundt middagsbordet dagen før.

Thomas har en følelse av at elevene først og fremst er opptatt av gode karakterer, og at de uttaler seg politisk korrekt kan være en følge av det. Derfor syns han det er vanskelig å avgjøre om elevene gir uttrykk for det de egentlig mener eller ikke. Thomas sier han opplever en begrenset grad av spontanitet i klassen, noe han tror henger sammen med karakteren. Han skulle ønske at de av og til presset grensene litt, slik at det ble rom for en god diskusjon.

På spørsmålet om Thomas tror elevene har lært seg hva de skal si svarte han:

Thomas: Ja, det vil jeg si. (...) Og der kommer kanskje det litt ukritiske inn igjen da. Altså de er på en måte sosialisert inn i det litt korrekte sosialdemokratiet, hvor man på en måte aldri skal... man skal kanskje være, heller enn å gripe rett inn i kjernen av noe, og på en måte litt sånn... hva skal jeg si for noe, litt brutalt presist si hva det dreier seg om, så kler man det gjerne inn i litt ullene ord eller forestillinger. Det ble for så vidt litt ullent det jeg sa nå også. Men altså, jeg syns nok av og til at jeg lurte litt, etter å ha sagt hva de sier så tenker jeg, mener du det her? Sitter du her og ser meg i øynene og sier det viss vasset der som er selvfølgeligheter? Det sier jeg ikke høyt, men altså da tenker jeg hvordan kan jeg som lærer bidra til at de kan på en måte ha en samtale som er litt mer inn til kjernen av problematikken, enn å sitte og fortelle hverandre noe i retning av selvfølgeligheter.

Thomas føler at elevene er opptatt av å være politisk korrekte, så i stedet for å si akkurat hva de mener, pakker de det litt inn slik at det ikke virker så brutalt. Han ønsker i stedet en diskusjon hvor man kan komme inn til kjernen av problematikken, men han synes det er vanskelig å få til. Senere i intervjuet sa Thomas at han først og fremst opplever at elevene er ukritiske når det gjelder de temaene som potensielt kan støte noen, og at de i tilknytning til andre temaer er mye mer kritiske. Han mener elevene utøver en grad av selvsensur.

4.4 Forskningsspørsmål 4

På hvilke måter påvirker medias fremstillinger elevene og lærerne i møtet med religiøs radikaliserings og ekstremisme?

Radikalisering og ekstremisme er noe som i senere tid har blitt mer aktualisert, og noe media retter stor oppmerksomhet mot. Media påvirker elevene, lærerne og faget ved å bidra til at denne tematikken blir mer aktuell. På spørsmålet om den økte oppmerksomheten i media bidrar til økt interesse blant elevene er informantene usikre. Men de er ikke i tvil om at media bidrar til en økt aktualisering. Media får en viktig dagsordenfunksjon og påvirker i stor grad

hva elevene og lærerne skal være opptatt av og mene noe om. Informantene er litt usikre på i hvor stor grad media påvirker elevenes holdninger, men legger ikke skjul på at det er en stor fare for at både lærere og elever kan bli farget av medias syn.

Intervjuer: Har du merket at det her er viktigere etter at det ble så stort i media, hvor det står om det hele tiden. Har du merket noen forskjell på om elevene er mer interessert og opptatt av det?

Ellen: Nei, jeg syns ikke det. Det som faller meg inn er den forrige gangen da det var karikaturstrid. Da var de veldig opptatt av det i den klassen jeg hadde den gangen. Minst like mye som nå, så den forskjellen jeg kanskje merker er at jeg stadig tenker at «religion er jo så aktuelt». Men mer enn at jeg har merka så mye på elevene. [...]

Ellen mener hun ikke har merket så mye endring på elevenes interesse selv om radikaliserings og ekstremisme til tider dominerer mediebildet. Hun mener at elevene hun hadde under forrige karikaturstrid var minst like engasjerte som hennes elever var nå under angrepene i Paris. Men hun sier selv at hun blir påvirket og føler at religion er mer aktuelt enn tidligere. Dette utdyper hun senere i intervjuet når hun sier at hun stadig føler det er noe fra media hun kunne eller burde tatt opp. Siden hun bare nevner forrige karikaturstrid som eksempel, kan det være litt misvisende fordi dette, i likhet med Charlie Hebdo, var en veldig stor sak som naturlig nok fanget elevenes interesse. Så dette kan bety at elevene viser interesse i de største sakene, og kan ikke si noe om interessen blant elevene generelt har økt eller ikke.

På det samme spørsmålet, om elevene har blitt mer opptatt av det, svarte Birger:

Birger: Det kommer veldig an på elevgruppen. Noen er veldig opptatt av å skjønne hva som foregår, andre skyr vekk fra det, og tenker at dette er noe som foregår der ute i verden. De har egentlig ikke lyst til at det skal påvirke dem.

Birger sier ikke noe konkret om han føler at elevene har blitt mer opptatt av det etter hvert som det har blitt så stort i media. Men han understreker noe annet viktig, at det varierer fra elevgruppe til elevgruppe og elev til elev. Noen elever er mer opptatt av det enn andre. Elevene som orienterer seg i hva som foregår i dagens samfunn har bedre forutsetninger for å utvikle en nyansert forståelse. Det siste Birger sier om at han føler at noen av elevene ikke har lyst til at det skal påvirke dem, er interessant. Når det gjelder grusomme hendelser som blir forårsaket av radikale og ekstreme grupper er det kanskje flere som ikke har lyst til at dette skal bli noe virkelighetsnært og heller ønsker å holde det på avstand fra sine egne, trygge liv.

Geir syns det er vanskelig å si om han opplever at elevene har blitt mer opptatt av det i løpet av de årene han har jobbet som lærer eller ikke. Men han tror at ungdom generelt har blitt mer opptatt av denne tematikken fordi den har blitt aktualisert. I likhet med Geir, syns også

Thomas det er vanskelig å si om elevenes interesse har økt eller ikke. De får med seg de store hendelsene, men han har ofte blitt overrasket over hvor lite dybdekunnskap de har.

Et annet interessant aspekt i tilknytning til media er hvilken påvirkningskraft medias fremstillinger har på elevenes syn og holdninger.

Intervjuer: Hva tenker du om media? Rollen den spiller på elevene, føler du den virker negativt eller positivt på hvordan de ser på de hendelsene som skjer?

Ellen: Jeg synes kanskje at elevene er overraskende, liksom at de kan se flere sider. Så kanskje de har blitt oppøvd i andre fag til å på en måte (...) være litt nyanserte. Jeg føler egentlig, det varierer jo litt fra elev til elev, men jeg føler egentlig ikke at de er så veldig svart/hvitt altså. Men de blir jo sikkert påvirket av hva mediene tar opp. Og jeg merker jo at jeg blir det selv, hva er det jeg vet. [...] Det finnes jo så masse i verden ikke sant. Og det er jo selvfølgelig det med størst overskrifter jeg kanskje vet litt om.

Ellen gir uttrykk for at hun er overrasket over hvor nyanserte elevene hennes er. Hun føler ikke at de blir påvirket av medias til tider svart/hvitt tankegang, men hun tror de blir påvirket av hvilke temaer mediene tar opp, at det er det de vet noe om. Det sier hun at hun selv også blir. Det er på mange måter media som bestemmer hvilke saker vi skal engasjere oss i og på den måten bestemmer hva vi får kunnskap om. Det skjer masse rundt i verden som vi ikke får med oss, rett og slett fordi media ikke retter fokus mot det.

Birger tror også elevene er ganske uavhengige av media:

Birger: Ja, jeg tror de er ganske uavhengige av media. Jeg opplever at få ser på debattprogrammer, ser på dagsrevyen, og sånn. Det meste er gjennom overskrifter i aviser, og mye gjennom sosiale medier. Det er en veldig apolitisk elevgruppe som jeg opplever.

Birger sier han opplever en apolitisk elevgruppe som er forholdsvis uavhengige av media. Men han legger ikke skjul på at de til en viss grad kan bli påvirket, men at det kanskje i større grad er gjennom sosiale medier. Som jeg nevnte tidligere i analysen er Birger opptatt av å nyansere det bildet media presenterer. Spesielt når det gjelder islam som ofte har svært negativ dekning i mediebildet. Birger pleier å spørre hva elevene har fått med seg om ulike saker, og på den måten finne ut hvilken kunnskap og hvilke syn de har, og ut fra det gå inn og sørge for at de får et nyansert bilde av det som foregår.

På spørsmålet om elevene blir påvirket av media, svarer Geir:

Geir: Det er vanskelig å si. (...) Jeg har ikke gjort noen sånn konkret undersøkelse, men når jeg selv serverer en del av mediefloklene, og presenterer de for det de er. Så ler de lite grann av det. Så jeg tror egentlig de skjønner med seg selv at det er ikke så enkelt som det det ofte skal bli fremstilt som i media.

Geir tror altså at elevene forstår at media driver med en overforenkling, og han føler ikke at elevenes meninger blir påvirket av hva mediene skriver i stor grad.

Thomas opplever heller ikke at elevene blir påvirket av det media skriver:

Thomas: Altså jeg opplever ikke det. Jeg syns jo media er flinke til å skremme. Og det blir på en måte en sånn underliggende frykt, eller hvert fall formidler en sånn... bidrar til en frykt. Hvert fall kjenner jeg på det når jeg leser om dette her, at man blir jo redd av det, man er aldri trygg. Jeg opplever ikke at mine elever ytrer slike følelser eller opplevelser av det.

Thomas tror ikke elevene blir skremt av det media skriver. Og i forbindelse med aktuelt tema sier han at han ikke opplever noen voldsom skepsis til islam selv om media presenterer ekstremisme på en måte som kan lede til slike tanker. Men han utelukker ikke at media kan ha påvirkning på hva elevene får med seg.

I likhet med Birger, tror Geir elevenes medievaner innvirker på deres evne til å forstå og nyansere det som foregår i dagens samfunn.

Geir: Det er en del ungdommer som får med seg nyheter og som får med seg litt dokumentarprogrammer og sånne ting. Også er det en del som er uinformerte rett og slett. Det avspeiler jo mere hvor de er hen generelt. Det er litt av den samme problemstillingen, at de som er mest orientert og prøver å skaffe seg mest mulig informasjon, det er også de som får mest ut av en slik samtale og som har størst mulighet til å se nyansene. Mens de som forholder seg til overskrifter og det som til enhver tid måtte være på førstesiden faller lettere inn i stereotype slagord og enkle løsninger.

Geir mener at de elevene som er mest orientert og får med seg det som skjer lettere vil kunne se nyansene, og få utbytte av samtalene om radikaliserings og ekstremisme. På den andre siden mener han at de som forholder seg til forsider og overskrifter lettere kan danne seg stereotype oppfatninger.

Thomas fortalte om et prosjekt de har på hans skole som kalles aktuelt tema. Dette prosjektet er nært knyttet til media. Elevene velger ut noe fra media som har relevans til religionsfaget og presenterer det for de andre i klassen. Thomas har litt ulike erfaringer når det gjelder dette prosjektet, og det er ikke alle som er like engasjerte. Men uansett er det en mulighet til å gjøre elevene klar over hva som foregår i verden, og få de til å ta stilling til det media presenterer.

4.5 Avsluttende bemerkninger

Analysen har vist at radikaliserings og ekstremisme er temaer som på ulike måter fører til utfordringer for lærerne i faget religion og etikk. Informantene er enige om at tematikken kan

utgjøre en utfordring for holdningsdannelsen, og at det derfor er viktig at lærerne håndterer den på en hensiktsmessig måte. Å utvikle en nyansert forståelse hos elevene blir fremhevet som noe av det viktigste i møtet med radikaliserings og ekstremisme. Og selv om dette er en utfordrende tematikk er alle informantene enige om at det er viktig å snakke med elevene om den, spesielt med tanke på samfunnsaktualiteten. En utfordring i forlengelsen av dette er hvor stor plass lærerne skal vie tematikken, som er aktuell og noe mange er opptatt av, kontra det å komme gjennom en presset læreplan.

Informantene opplever i ulik grad at elevene er interesserte i temaer som radikaliserings og ekstremisme. De aller fleste elevene får med seg de store hendelsene, men få har dybdekunnskap. Derfor erfarer informantene at det kan være en utfordring å få til gode samtaler om dette i klasserommet. Noe som er interessant i forbindelse med elevenes deltagelse og ytringer, er om elevene gir uttrykk for innlærte meninger eller om de gir uttrykk for det de selv mener. Informantene har ulike erfaringer, men de opplever at elevene som uttrykker seg i stor grad gjør det på en politisk korrekt måte. En annen utfordring lærere står overfor i forbindelse med dette er hva de skal gjøre dersom de møter elever med ytterliggående holdninger. Informantene er usikre på hvordan man best håndterer en slik situasjon, men er enige om at slike synspunkt må bli utfordret.

Media representerer også en utfordring i forbindelse med radikaliserings og ekstremisme. Media har en viktig dagsordenfunksjon, og påvirker lærere og elever i ulik grad. Informantene understreker at det er viktig å nyansere det ensformige synet media til tider presenterer.

I drøftingen vil jeg se informantenes synspunkt og analysens funn i lys av forskningen og perspektivene som er beskrevet i kapittel 2.

5 Drøfting

Studiens problemstilling er som tidligere nevnt «Hvilke refleksjoner har lærere om utfordringene religiøs radikaliserings og ekstremisme tilfører religion og etikkundervisningen?». For å svare på denne problemstillingen utarbeidet jeg fire forskningsspørsmål: 1) På hvilke måter påvirker fenomenet religiøs radikaliserings og ekstremisme faget religion og etikk med tanke på fagets holdningsdannede aspekt? 2) På hvilke måter påvirker fenomenet religiøs radikaliserings og ekstremisme lærerens arbeid med faget? 3) På hvilke måter kommer elevenes holdninger til religiøs radikaliserings og ekstremisme frem i undervisningen? 4) På hvilke måter påvirker medias fremstillinger elevene og lærerne i møtet med religiøs radikaliserings og ekstremisme?

Analysekapittelet avdekket fremtredende aspekter som er relevant for denne studien. Drøftingskapittelet vil struktureres tematisk ut fra temaene jeg har valgt å fokusere videre på. Studiens forskningsspørsmål vil ikke gjennomgås på samme måte som i analysekapittelet, men de sentrale funnene fra forskningsspørsmålene vil belyses i kapittelet.

Jeg har valgt å fokusere på fire overordnede temaer jeg mener utgjør sentrale funn og som er relevant for å svare på studiens problemstilling. Drøftingskapittelet har dermed følgende inndeling: 1) Radikaliserings, ekstremisme og holdningsdannelse, 2) Politisk korrekte elever? 3) Håndtering av elever med ytterliggående holdninger, 4) Hvilken plass skal radikaliserings og ekstremisme ha i undervisningen? Jeg starter kapittelet med en kort gjennomgang av mine funn sett i forhold til tidligere empirisk forskning. Avslutningsvis i kapittelet vil jeg oppsummere drøftingen og forsøke å svare på studiens problemstilling.

Det er teorikapittelet samt analysen som er utgangspunktet for denne drøftingen. Poenget med drøftingen er ikke å utvikle ny teori, men å tydeliggjøre forståelsen informantene gir uttrykk for i lys av synspunkter fra litteraturen i teorikapittelet. På den måten vil jeg forsøke å tegne opp noen konturer av hvordan det arbeides og kan arbeides religionsdidaktisk, med spørsmål knyttet til radikaliserings og ekstremisme.

5.1 Studiens funn i forhold til tidligere forskning

Når det gjelder forholdet mellom mine funn og tidligere forskning fremtrer et bilde uten alt for store spenninger og motsetninger. Både Miller (2013) og Moulins (2012) artikler fremhever blant annet at religionsfaget får et særlig ansvar for å ta opp temaer som radikaliserings og ekstremisme fordi det ofte knyttes til religion. Dette ansvaret understreket

også alle mine informanter. Von der Lippe (2009) antyder så vidt i sin artikkel hvordan radikaliserings og ekstremisme kan dukke opp i religionsundervisningen. Mine funn utfyller og konkretiserer på den måten von der Lippes antydninger, ved å gi grundige eksempler på hvordan tematikken blir håndtert i religionsundervisningen. I det følgende vil jeg utdype mine funn i forhold til to tidligere masteroppgaver.

Jensen (2014) fant i sin masteroppgave at informantene var klar over religionsfagets holdningsdannende aspekt, og at de anser det som en viktig del av faget (Jensen 2014:78). Dette samsvarer med mine funn. Mine informanter var svært opptatt av holdningsdannelse og så det som et overordnet mål med faget. Jensens informanter var opptatt av det å nyansere elevenes kunnskap og forståelse, som ledd i utvikling av holdninger, henholdsvis respekt og toleranse (Jensen 2014:78). Dette samsvarer også med mine funn. Informantene var svært opptatt av viktigheten av at elevene skulle presenteres for et nyansert bilde, og at dette var noe av det viktigste i møtet med temaer som radikaliserings og ekstremisme. De så også nyanseringen som særlig viktig i forhold til holdningsdannelse hos elevene. Jeg har riktignok en annen innfallsvinkel og går ikke like grundig inn på holdningsdannelse som Jensen, men det er interessant at disse funnene samsvarer i så stor grad.

Når det gjelder Merckoll & Øygards (2014) masteroppgave er funnet knyttet til medias påvirkning interessant. De fant at elevene i stor grad var påvirket av det synet media presenterte på fundamentalisme (Merckoll & Øygard 2014:98). Mine informanter mente derimot at elevene ikke ble påvirket av medias fremstilling i så stor grad. Informantene var åpne for at elevene ble påvirket av hvilke saker media presenterte, at det var det elevene fikk informasjon om. Men informantene mente elevene var overraskende nyanserte i forhold til det å overta medias synspunkt. Dette er interessant, spesielt med tanke på vår ulike innfallsvinkel. Merckoll og Øygard snakket med elevene direkte, og fikk dermed vite hva elevene selv tenkte. Jeg intervjuet lærere, og fikk derfor vite hva lærerne trodde stemte for elevene. Det kan godt tenkes at jeg kunne fått andre svar dersom jeg hadde spurt elevene direkte. Von der Lippe (2009) fremhever også dette i sin artikkel og mener medias fremstillinger gjør elevene mer skeptiske og mener det blir skolens oppgave å gi elevene alternative bilder (Von der Lippe 2009:184). Mine informanter mener ikke at media gjør elevene mer skeptiske, men de understreker i likhet med von der Lippe at en viktig oppgave for lærerne er å nyansere bildet elevene presenteres for.

Min studie har frambrakt ny kunnskap på temafeltet, men det er fortsatt mye som gjenstår. Mot slutten av kapittelet vil jeg komme tilbake med innspill til videre forskning.

5.2 Radikalisering, ekstremisme og holdningsdannelse

Radikalisering, ekstremisme og holdningsdannelse er et overordnet tema med mange aspekter. Derfor har jeg valgt å dele temaet ytterligere inn i fire underdeler. Kapittel 5.2.1 ser nærmere på elevenes interesse for radikalisering og ekstremisme, 5.2.2 undersøker om radikalisering og ekstremisme er en trussel for holdningsdannelse, 5.2.3 ser nærmere på behovet for nyansering og forståelse i møtet med disse fenomenene og 5.2.4 sier noe om hvordan man kan utvikle en slik forståelse hos elevene.

5.2.1 Elevenes interesse for radikalisering og ekstremisme

For å kunne si noe om radikalisering og ekstremisme påvirker elevene, kan det være interessant å se nærmere på elevenes interesse for tematikken. I intervjuene framkom det at informantene hadde ulike inntrykk av elevenes interesse. Men alle informantene nevnte at i de største sakene var det flere elever som var engasjerte, og alle elevene i det minste hadde fått med seg at hendelsene hadde funnet sted. Informantene opplevde at noen elever er svært samfunnsengasjerte, men jevnt over hadde ikke elevene alt for mye dybdekunnskap. Birger, en av informantene, fikk inntrykk av at en del elever ikke ville at radikalisering og ekstremisme skulle være noe som påvirker deres hverdag. Et interessant spørsmål blir da, hvis elevene ikke har så stor interesse for radikalisering og ekstremisme, hvor stor innvirkning har tematikken da på religionsundervisningen og holdningsdannelsen?

Som jeg nevnte innledningsvis i dette kapittelet (5.1) tror ikke mine informanter at elevene i alt for stor grad er påvirket av medias fremstillinger. Men samtidig hvis det eneste elevene får med seg er medias overskrifter er det en fare for at de kan falle inn i stereotype oppfatninger, fordi de ikke har kunnskap om temaet. For selv om informantene ikke tror elevene blir påvirket av hva media mener, er de enige om at media har en dagsordenfunksjon og påvirker hva elevene får med seg. Dette samsvarer med Døving & Krafts (2013) betraktning om at media representerer en form for folkeopplysning (Døving & Kraft 2013:19). For de elevene som ikke er spesielt samfunnsengasjerte og ikke skaffer seg kunnskap på egenhånd, er media i stor grad kilden til kunnskapen de får om radikalisering og ekstremisme.

Informantene erfarer at elevene forstår at media overforenkler, og at radikalisering og ekstremisme ikke kjennetegner flertallet av muslimer. To av informantene, Thomas og Geir,

understreker likevel at det er elevene som er mest engasjert og har gode kunnskaper, som har best forutsetninger for å utvikle en nyansert forståelse. Dette kan knyttes til det Døving & Kraft (2013) sier om forholdet mellom det sensasjonelle og det normale (Døving & Kraft 2013:125). Elevene som har gode kunnskaper om ulike religioner har et kunnskapsgrunnlag de kan lese medias presentasjoner ut fra, og har dermed lettere for å se de ulike nyansene. Elevene som mangler slike kunnskaper vil derimot kunne oppfatte medias fremstillinger som representative for religionene det er snakk om. Informantene opplever til tross for manglende kunnskap at elevene har et nyansert forhold til mediebildet. Dette kan, som informanten Ellen påpeker, tyde på at elevene har blitt lært opp til å være kritiske til medias fremstillinger.

5.2.2 En trussel for holdningsdannelsen?

Et av forskningsspørsmålene undersøkte på hvilke måter radikalisering og ekstremisme påvirker religionsfaget med tanke på fagets holdningsdannende aspekt. Jeg spurte informantene om de oppfattet radikalisering og ekstremisme som en trussel for elevenes holdningsdannelse. Alle mine informanter var enige om at radikalisering og ekstremisme kunne føre til at det blir en større utfordring å utvikle gode holdninger hos elevene. Dette fordi radikalisering og ekstremisme kan føre til at religion lettere settes i et negativt lys, og kan føre til generalisering og stigmatisering. Thomas, en av informantene, påpeker at holdningsdannelse i utgangspunktet er en vanskelig oppgave, og at det ikke gjør det lettere når elevene stadig presenteres for grusomme handlinger begått i en religions navn. Men alle informantene er enige om at dersom denne utfordringen blir taklet på en god måte av lærerne, vil den ikke utgjøre noe stort problem.

Det som er viktigst for å takle denne utfordringen, er ifølge mine informanter nyansering. Det er viktig at bildet elevene får presentert er nyansert og viser forskjellene mellom ulike grupperinger, slik at for eksempel islamister ikke får være representative for islam som helhet. Elevene må utvikle en kritisk sans slik at de kan slå ned på det som ikke kan tolereres, men samtidig respekterer og forsvare de andre delene av religionene.

Flere av informantene er opptatt av at det å møte mennesker fra andre religioner er gunstig for holdningsdannelsen. Ved å møte religiøse mennesker vil elevene selv få erfare at det de ser i media ikke er representativt. Dette er noe som er særlig aktuelt i dag på grunn av det flerkulturelle samfunnet vi lever i. Det å møte andre kan dreie seg om å møte ulike religioner i klasserommet, men det kan også handle om å møte religiøse representanter utenfra.

Derfor er svaret mine informanter gir på spørsmålet om radikaliserings og ekstremisme er en trussel for utvikling av holdninger hos elevene; Nei, ikke hvis det blir håndtert av lærerne. Problemer kan oppstå når lærerne ikke møter denne utfordringen.

Det å ta opp temaer som radikaliserings og ekstremisme, kan sies å være eksempler på konfliktperspektiver i undervisningen. Andreassen (2008) viste i sin artikkel til at læreplanen i religion og etikk ikke i alt for stor grad legger opp til at konfliktperspektiver skal være en del av undervisningen og at læreplanens vekt på forståelse, toleranse, respekt og dialog bidrar til å nedtone betydningen konfliktperspektiver kan ha for elevenes faglige og personlige utvikling (Andreassen 2008:10). Et interessant spørsmål blir da om målet at elevene skal utvikle respekt og toleranse, bidrar til at plassen for å ta opp konfliktperspektiver forsvinner?

Jeg spurte ikke mine informanter direkte om deres syn på konfliktperspektiver, jeg spurte om deres syn på radikaliserings og ekstremisme. Men ut fra det de svarte i tilknytning til den tematikken, deler de ikke det overnevnte synet på konfliktperspektiver. De mener at radikaliserings og ekstremisme er et perspektiv det kan være hensiktsmessig å presentere elevene for. De ser det som samfunnsaktuelle temaer det er naturlig å ta opp i undervisningen. Det betyr at de deler Andreassens (2008) syn på at det bør åpnes for å tematisere konflikter i større grad enn det gjøres i faglitteratur og læreplaner i dag (Andreassen 2008:18).

5.2.3 Nyansering og forståelse

I forbindelse med radikaliserings og ekstremisme er mine informanter enige om at det viktigste er å nyansere bildet elevene presenteres for og hjelpe dem til å se disse nyansene selv. Men det er en balansegang mellom hvor mye læreren skal påvirke og hvor mye elevene skal finne ut på egenhånd. For som informanten Ellen påpeker i intervjuet, presenterer læreplanen og skolen som institusjon en rekke holdninger de mener er riktige, som de ønsker at elevene skal utvikle. Samtidig skal religionsfaget legge til rette for at elevene skal utvikle sin egen identitet. Så da er spørsmålet, hva blir lærerens rolle med tanke på hvilke holdninger det er ønskelig at elevene skal utvikle i forhold til radikaliserings og ekstremisme?

I følge informanten Birger er moralpreken ingen god idé. Han mener elevene skal presenteres for alle sidene ved en sak og så blir det opp til dem å trekke konklusjonen. Han mener det er viktig å sørge for at elevene får god informasjon og deretter prøve å få dem til å tenke logisk. Da vil elevene mest sannsynlig ende opp som gode mennesker med gode holdninger. Dette forholdet er også Gereluk (2012) inne på. I likhet med Birger mener hun det må gis rom for at

elevene får reflektert rundt dette på egenhånd. Men hun mener også at noe moralsk veiledning er nødvendig for å unngå at elevene trekker umoralske slutninger (Gereluk 2012:95-96).

Informanten Ellen mener, i likhet med Birger, det er viktig at elevene får god informasjon og at denne kunnskapen danner grunnlag for forståelse. Ellen understreker likevel at kunnskap kan slå begge veier og vil noen ganger kunne føre til at elevene ønsker å ta avstand fra noe. For eksempel kan det tenkes at elevene vil ta avstand fra religioner de forbinder med ekstremisme og andre grusomme hendelser. Samtidig er radikaliserings og ekstremisme noe elevene vil møte og høre om uansett, derfor mener Ellen det er viktig å trekke det frem og se hvor representativt det er. Både Skeie (2001), Andreassen (2008/2012) og Gereluk (2012) fremhever at et av målene med skolens undervisning er at elevene skal bli i stand til å møte utfordringene i dagens samfunn. Radikaliserings og ekstremisme er en reell trussel og en utfordring elevene kommer til å måtte ta stilling til. Det er derfor, som Ellen påpeker, en fordel at temaene tas opp i religionsundervisningen.

Andreassen (2012) påpeker i sin introduksjon til religionsdidaktikk at dannelse i skolen bør sees som en vekselvirkning mellom faglig og personlig utvikling, men at spørsmålet om hvilken og hvor mye kunnskap som er nødvendig er et åpent spørsmål (Andreassen 2012:207). Mine informanter sier heller ikke noe om hvilken eller hvor mye kunnskap de mener er nødvendig. Men dersom man ser kunnskapsbehovet i forbindelse med det Døving & Kraft (2013) sier om det normale og det sensasjonelle, kan man si noe om dette behovet. Døving & Kraft (2013) påpeker at sakene som omhandler islam i de fleste tilfeller er eksempler på sensasjonelle saker med stor dekning. Det sensasjonelle representerer avvik fra det som er det normale. Men dersom man ikke har kunnskap om hva som er normalt, vil man ikke klare å se saken som en motsats til det normale, og man står derfor i fare for at det sensasjonelle oppfattes som det normale (Døving & Kraft 2013:125). Saker som handler om radikaliserings og ekstremisme knyttes svært ofte til islam. Hvis leseren ikke har noen kunnskaper om islam, øker faren for generalisering og stereotypisering. Dersom man som lærer vil unngå at elevene utvikler slike stereotype oppfatninger, må man sørge for at elevene får nok kunnskap om de ulike religionene, slik at de utvikler et normalitetsperspektiv de kan se det sensasjonelle ut fra.

Hvis man legger Gerelucks (2012) perspektiver til grunn, kan man argumentere for at det bør legges til rette for at elevene får reflektere rundt medias presentasjoner på en fornuftig og ikke-dømmende måte (Gereluk 2012:123). Informanten Birger fremhever dette behovet. Han

mener at fordi islam har så negativ dekning i media blir en av lærernes viktigste oppgaver i forbindelse med radikaliserings og ekstremisme å skille mellom hva som er hva, slik at den negative fremstillingen ikke blir representativ for hele religionen. Informanten Thomas legger til rette for et slikt arbeid i sitt prosjekt, «aktuelt tema». Prosjektet gir elevene mulighet til å reflektere kritisk rundt hvordan media presenterer ulike saker.

Informanten Geir på sin side er opptatt av å fremheve at det vi ofte finner problematisk med religion handler om hvordan mennesker bruker og tolker religionen, ikke om religionen i seg selv. Han synes derfor det er viktig å skille mellom vanlige menneskers religionsutøvelse og forbrytelser begått i religionens navn. Geirs innfallsvinkel vil kunne føre til en større forståelse hos elevene for det mangfoldet som finnes og føre til at elevene får et mer nyansert bilde av medias fremstillinger. Da vil de kunne se at medias fremstillinger av radikaliserings og ekstremisme ikke gjelder religionen som helhet, men enkelte gruppers tolkning av den.

Når det gjelder kunnskap, frykter informanten Thomas at elevene glemmer fagkunnskapen om noen få år. Derfor er han, i likhet med de andre informantene, opptatt av at elevene skal utvikle ferdigheter til å tenke kritisk. Han ønsker at elevene skal være i stand til å avsløre sine egne fordommer og innlærte meninger. Og at de med dette utgangspunktet skal være i stand til å avgjøre hva som er hva i møtet med kontroversielle temaer.

Alle mine informanter var opptatt av det å ta hensyn til andre. Men som Thomas trekker frem må det også være rom for kritisk tenkning. Hvis man legger Thomas' fremheving av kritisk tenkning til grunn, vil det være viktig at elevene forsøker å forstå andres syn på ting, men samtidig er det ikke alt som kan tolereres. Det er viktig at læreren får til en kombinasjon av dette. Når det gjelder radikaliserings og ekstremisme understreker Thomas at det er viktig å ikke være for dømmende, men samtidig må man snakke sant om det.

5.2.4 Hvordan utvikle en slik forståelse hos elevene?

I forlengelsen av behovet for kritisk tenkning oppstår en ny problemstilling: hvor går grensen for hva som er akseptabelt og ikke? Gjennom undervisningen utvikler læreren og elevene en enighet om dette. I tilknytning til denne problemstillingen er Gules (2012) definisjon av hva som skiller det ekstreme fra det normale relevant. Gule fremhever at holdninger og tanker som bryter med menneskerettighetene, demokratiet og rettsstatens styringsprinsipper, kan kalles for ekstreme (Gule 2012:81). Denne definisjonen kan hjelpe til med å trekke grensen for hva som skal tolereres og ikke.

Likebehandling av de ulike religionene og livssynene er et viktig prinsipp i læreplanen. Dette blir viktig i forbindelse med radikaliserings og ekstremisme, slik at fenomenene ikke entydig knyttes til islam. Vi finner slike tanker innenfor flere religioner, selv om det ikke er like fremtredende. Media spiller en stor rolle her, de har en tendens til å sette likhetstegn mellom radikaliserings og ekstremisme og islam. Informanten Birger påpeker at fordi media har et såpass stort islam-fokus, vil mye av det som diskuteres i religionsundervisningen bli knyttet til islam. Det er derfor viktig at lærerne prøver å nyansere dette bildet. For det første ved å understreke at dette ikke bare gjelder islam. For det andre ved at lærerne nyanserer bildet av islam, og viser hvor lite representativ radikaliserings og ekstremisme er for det mangfoldet som finnes innenfor islam. Andreassen (2008) understreker dette og viser til at alle religioner kan knyttes til vold og konflikter (Andreassen 2008:4).

Det kan også være hensiktsmessig å sette radikaliserings og ekstremisme inn i en større kontekst og et historisk perspektiv. Slik kunnskap vil kunne føre til at elevene får en bedre forståelse av hvordan radikaliserings og ekstremisme kan vokse frem. Gereluk (2012) understreker at dette er viktig både når det gjelder hendelser som har skjedd for en stund siden og nylige hendelser. Det vil kunne føre til at elevene får en større forståelse for hvordan slike ekstreme hendelser kan finne sted (Gereluk 2012:114). To av informantene, Geir og Birger, understreker også dette behovet. De erfarte også at dette er et perspektiv elevene selv etterlyser når de snakker om radikaliserings og ekstremisme.

For at elevene skal få en forståelse av begreper som radikaliserings og ekstremisme, er det viktig å utvikle en presis forståelse av begrepene. Først og fremst er det viktig for å bli i stand til å avgjøre hva som er ekstremt og hva som ikke er det. Men det vil også kunne bidra til å gi elevene en forståelse av at det er snakk om vide begreper som favner bredt.

Hvilke inntrykk har informantene av elevenes forståelse av radikaliserings og ekstremisme? Inntrykket de har er at noen av elevene tar avstand fra det, og klarer ikke å forstå hvordan noe slikt finner sted. Samtidig opplever informantene at andre elever er nyanserte og forstår at radikaliserings og ekstremisme ikke er representativt for en hel religion. Ingen av informantene ga uttrykk for at de opplevde at elevene i stor grad har fordommer.

Konflikter forbindes ofte med noe negativt, og medias fremstillinger bidrar til å forsterke dette inntrykket. Konfliktene radikaliserings og ekstremisme presenterer elevene for, er i utgangspunktet negative. Men måten en lærer håndterer denne tematikken på, er avgjørende.

Hendelser som i utgangspunktet bare vekker avsky for religionen de knyttes til, vil kunne åpne for forståelse og toleranse for de andre deler av religionen som slike hendelser representerer en motsats til, dersom hendelsene presenteres på en nyansert måte. Andreassen (2008) påpeker at konflikter kan forstås både positivt og negativt og at en sak alltid har flere sider (Andreassen 2008:11). På den måten kan undervisning knyttet til radikaliserings og ekstremisme bidra til at elevene får et mer nyansert bilde. Informanten Ellen sier eksempelvis hun tror elevene får en annen forståelse når de må forholde seg til slike grusomme hendelser.

I forlengelsen av dette blir det viktig hvordan en undervisning i tilknytning til radikaliserings og ekstremisme gjennomføres. Dersom undervisningen skal møte de overnevnte utfordringene er det viktig at både lærere og elever tar hensyn og unngår å støte noen, samtidig som man må unngå å stereotypisere religioner eller grupper. I tillegg må undervisningen sørge for nyansering og gi elevene rom for å tenke kritisk, samtidig som den sørger for en likebehandling av religionene. Mine informanter gir uttrykk for at dette er en vanskelig utfordring. Birger poengterer at hvilken relasjon man har til klassen og hvilket forarbeid man har gjort påvirker hvordan man kan arbeide med radikaliserings og ekstremisme. Han fremhever at noe av det viktigste er å sørge for at elevene ikke blir sittende som representanter for sin religion. En annen av informantene, Thomas, fremhever at noe av det vanskeligste er balansegangen mellom å snakke saklig om radikaliserings og ekstremisme og ikke i for stor grad dømme det, samtidig som man skal snakke sant om fenomenene. Han synes også det er vanskelig å ikke gi uttrykk for hva han selv mener om temaet. Men alle informantene understreker at det viktigste for å møte utfordringene radikaliserings og ekstremisme fører til, er å nyansere og sørge for at innspill og kritikk fremmes på en saklig og respektfull måte. Dette understreker Andreassen (2008) i sin artikkel. Han påpeker at i diskusjoner knyttet til konfliktspørsmål, må kritikk av medelever fremmes på en saklig måte som viser ferdigheter til å føre en dialog der ulike syn respekteres (Andreassen 2008:14).

I følge Andreassen (2008) kan konfliktperspektiver gi elevene ny kunnskap og analytiske ferdigheter, og dermed en større bredde i tilnærmingen til religion (Andreassen 2008:10). Jeg spurte ikke mine informanter om deres syn på konfliktperspektiver generelt, men ut ifra det de sier om radikaliserings og ekstremisme, er de enig med Andreassen i at en slik tilnærming kan føre til at elevene får en bredere og mer nyansert forståelse av religion.

En utfordring som kom frem i intervjuene, som perspektivene jeg presenterte i kapittel 2 ikke nevner, er utfordringen det flerkulturelle klasserommet utgjør. Alle informantene understreker

at hensynet til elevene i klasserommet som kan føle seg støtt eller truffet i forbindelse med radikalisering og ekstremisme er viktig. Birger mener, som tidligere nevnt, at elevene ikke må føle at de sitter som representanter for sin religion i klasserommet, dette nevner også Ellen. Derfor blir det spesielt viktig at undervisningen er nyansert og likebehandler alle religioner og at temaene tas opp på en måte som unngår dette. Slik oppnår man at undervisningen foregår på en respektfull måte, som tar hensyn til elevenes ulike utgangspunkt.

Skeie (2001) kommer i sin artikkel inn på hvilke utfordringer dagens globaliserte og flerkulturelle samfunn fører til for religionsfaget. Han understreker at utvikling av holdninger som toleranse og respekt blir viktig for at elevene skal fungere i et flerkulturelt samfunn. Dette er holdninger som også må være på plass i et flerkulturelt klasserom. Undervisningen bør legge til rette for at elevene utvikler en forståelse som gjør dem i stand til å respektere og tolerere de ulike religionene og kulturene de møter i klasserommet, og ellers i samfunnet.

5.3 Politisk korrekte elever?

Begrepet «politisk korrekt» er et begrep alle mine informanter nevnte, og som de mente karakteriserte flere av elevene de underviser. I dette begrepet legger informantene en forståelse av at elevene gir uttrykk for det de mener er akseptabelt å si. De oppfatter at elevene ønsker å uttale seg politisk korrekt, for å unngå å støte noen. Informantene er derfor usikre på om elevene gir uttrykk for det de egentlig mener.

Et interessant spørsmål i denne sammenhengen er, hvorfor er det slik? Hvorfor gir elevene politisk korrekte svar i stedet for å uttrykke sine egne meninger? Det er viktig å understreke at man ikke kan se bort ifra at noen av elevene faktisk sier det de mener. Man må ikke utelukke at elever kan ha meninger som kan karakteriseres som «politisk korrekte».

Et mulig svar på spørsmålet om hvorfor det er slik, kan være at elevene kanskje er usikre og ikke tør å si sin personlige mening, fordi de er redd for å dumme seg ut for de andre i klassen. En mulig løsning på dette er å si noe de vet er akseptabelt og trygt å si.

Informanten Birger tror at de elevene som sier noe i klasserommet, sier det de mener. Han tror at de som mener noe annet heller er stille, enn å gi uttrykk for noe de ikke mener. Det samme opplever en av de andre informantene. Geir opplever at elevene som uttaler seg har reflektert over det de sier, og at debatten som foregår i klasserommet derfor blir politisk korrekt. Han tror, i likhet med Birger, at de som har avvikende holdninger velger å holde de for seg selv. Geir ser dette som noe positivt, for da vet elevene hva som er ok og hva som ikke er ok å

mene. Så selv om elevene kanskje har uakseptable holdninger, er de klar over hva som er aksepterte holdninger. Birger og Geir mener med andre ord at en årsak til at elever velger å uttale seg politisk korrekt, eller eventuelt ikke uttaler seg i det hele tatt, er at de vet at deres mening avviker fra det som er akseptabelt. Dette kan videre knyttes til det mine informanter sa om viktigheten av å ta hensyn til hverandre, og at elevene ikke ønsker å støte noen.

Et annet mulig svar på spørsmålet om hvorfor elevene uttrykker seg politisk korrekt, kan være at de ikke har forutsetninger for å forstå hendelsene det er snakk om. Thomas mener at dagens sekulære elever ikke har forutsetninger for å forstå de følelsene mange religiøse har. Og at de derfor ikke er i stand til å forstå hvordan religiøse personer tenker og hvorfor de handler som de gjør. Thomas ser for seg at dette kan være en grunn til at elevene synes det er vanskelig å komme med sine egne meninger og kritisere ulike hendelser, fordi de ikke forstår og derfor er redd for å støte noen med sine uttalelser. Vestøl (2009) er også inne på dette i sin artikkel når han nevner at elever med modernistisk utgangspunkt gjør forsøk på å forstå religiøs tradisjonalisme, men konkluderer med at det er umulig for dem å begripe hvordan noen kan ha en religiøs livsforståelse (Vestøl 2009:320).

Andreassen (2008) er også inne på det i sin artikkel når han snakker om «den stille majoritet». I dette uttrykket ligger en forståelse av at de færreste elevene i skolen har et avklart og godt forankret livssynsmessig ståsted og at religionsundervisningen må ta hensyn til dette (Andreassen 2008:4). Dette er det samme Thomas nevner. Fordi mange av dagens elever ikke er religiøse har de ikke forutsetninger til å forstå religiøs overbevisning og dermed ikke forutsetning til å forstå hvordan religiøs overbevisning kan føre til at mennesker er villig til å utføre ekstreme handlinger.

Informanten Birger tror at elevene kanskje har lyst til å være kritiske og komme med kritiske kommentarer, men at dette er vanskelig fordi de har utviklet en sterk kulturrelativisme. I et kulturrelativistisk perspektiv ligger tanken om at alle kulturer eller kulturmønstre må forstås som likeverdige og de må forstås ut fra sine egne premisser (snl.no). Birger får inntrykk av at elevene ønsker å akseptere alle kulturer, men at det går en grense for dem når det blir snakk om drap og trakassering. Han opplever at det er vanskelig for elevene å kritisere ulike religioner og kulturer. Det som ofte er løsningen er at elevene kritiserer kulturen, men understreker at det er snakk om misforståelser eller at noen misbruker den. Det at elevene inntar en slik forsiktig posisjon kan henge sammen med det overnevnte, at de kanskje ikke forstår disse følelsene og handlingene fordi de ikke er religiøse selv.

Informanten Thomas synes det er vanskelig å vite om elevene gir uttrykk for sine egne meninger eller ikke. Han jobber på en skole hvor det er stort karakterfokus og han har inntrykk av at elevene i stor grad er opptatt av karakterer. Derfor opplever han begrenset grad av spontanitet og har inntrykk av at elevene har lært seg hva de skal si, fordi de ønsker å oppnå gode karakterer. Senere i intervjuet sier Thomas at han først og fremst opplever at elevene er ukritiske når det gjelder de temaene som potensielt kan støte noen og at de i tilknytning til andre temaer er mye mer kritiske. Han mener derfor at elevene utøver en grad av selvsensur. Thomas mener med andre ord at politisk korrekthet i stor grad er spesifikt for kontroversielle temaer, som for eksempel radikaliserings og ekstremisme.

Thomas opplever som sagt en begrenset grad av spontanitet og at det derfor er vanskelig å få til gode diskusjoner. Dette er det flere av informantene som er enige i, de erfarer at det er få som bidrar og at den lille diskusjonen som finner sted består av selvfølgeligheter og politisk korrekte utsagn. Dette kan kanskje knyttes til det Andreassen (2008) sier om at konfliktperspektiver legger undervisningen på et høyt taksonomisk nivå (Andreassen 2008:14). Diskusjon av radikaliserings og ekstremisme i religionsundervisningen, krever at elevene anvender fagkunnskap for å analysere og reflektere rundt de ulike hendelsene. En grunn til at elevene ikke bidrar i så stor grad, kan derfor være at det er på et nivå som er høyere enn det de føler de mestrer. Og at det derfor er enklere å presentere selvfølgeligheter eller ikke delta i det hele tatt. I tillegg er dette kanskje en tematikk det kan være vanskelig å ta stilling til for elevene og at de derfor ikke kan presentere det de egentlig mener.

Asheim (1997) skiller mellom «ekte» og «uekte» verdier i sin redegjørelse av holdninger. En verdi er «ekte» når den er nedfelt i personligheten slik at den «danner holdning» (Asheim 1997:18). Hvis man legger Asheims forståelse til grunn kan elevenes politiske korrekthet sies å være uttrykk for uekte verdier. Elevene gir uttrykk for det de mener er hensiktsmessig og akseptabelt å si, og gir ikke nødvendigvis uttrykk for det de egentlig mener.

Hvis man ser Asheims (1997) skille mellom «ekte» og «uekte» verdier i lys av Vestøls (2009) religions- og livssynsmessige inndeling i tradisjonell, modernistisk og postmodernistisk, kan det synes som at Asheim legger til grunn en tradisjonalistisk eller modernistisk forståelse av verdier. Han er ikke åpen for at elevene kan ha en mer postmoderne tilnærming hvor verdier kan endres i ulike kontekster, disse verdiene kategoriserer Asheim som uekte. Om Asheims posisjon er samsvarende med posisjonen mine informanter inntar, er vanskelig å svare på. De synes det er vanskelig å avgjøre om elevene gir uttrykk for det de egentlig mener og tror at

noen elever uttrykker politisk korrekte meninger og dermed meninger som i følge Asheim kan karakteriseres som uekte. Samtidig er informantene innforstått med at elevene tilpasser meningene sine ut fra hvilken situasjon de befinner seg i og er på den måten åpne for det postmodernistiske synet.

Vestøl (2009) understreker i sin artikkel at ikke alle elever har en like tydelig tilknytning til en av de tre hovedinndelingene og at elever kan skifte tilknytning ut fra hvilken situasjon de befinner seg i (Vestøl 2009:319-320). Dette er interessant med tanke på om elevene gir uttrykk for sine «egentlige» meninger eller ikke. Som Vestøl påpeker i sin artikkel kan det hende at mange av elevene opplever at undervisningen tvinger dem inn i en modernisme og at de derfor i undervisningssammenheng gir uttrykk for meninger som kan kategoriseres som modernistiske, selv om de personlig har andre meninger (Vestøl 2009:320). Et interessant spørsmål i forlengelsen av dette er om elevene forstår skolen som en arena som skal utvikle grunnholdninger de skal ta med seg til andre arenaer, eller om de oppfatter det slik at skolen er en av flere arenaer som til dels har ulike verdsett?

Hvis svaret er det siste, at skolen er en av flere arenaer med ulike verdsett, kan man spørre seg om det er slik at skolen utvikler holdninger som bare fungerer i klasserommet og at det utenfor skolen er helt andre holdninger som gjør seg gjeldene? Dette er interessant. Skeie (2001) påpeker i sin artikkel at religionsfaget forventes å ivareta samfunnsbehov for å håndtere mangfold, behov som samfunnet ellers sliter med å håndtere selv (Skeie 2001:239). Samfunnet stoler slik sett på skolen, men dersom forholdet er som antydning over, fungerer bare skolens holdninger på skolen. På den måten blir det en spenning mellom verdier og holdninger på skolen, hjemme, i vennemiljøet og ellers i samfunnet. Dersom disse verdiene hadde vært de samme, ville de forsterket hverandre, men hva skjer med elevenes verdier dersom de er ulike og elevene må oppføre seg ulikt i de forskjellige situasjonene? Skeie (2001) fremhever at et problem elever ofte erfarer er at de på skolen lærer å følge visse idealer for å kunne fungere bedre som medlemmer i samfunnet, men at de i møtet med samfunnet føler at disse idealene ikke er videreført og verdsatt (Skeie 2001:241).

I formålet for læreplanen i religion og etikk, står det at et mål for faget er at elevene skal utvikle holdninger. Men når elevene velger å ikke gi uttrykk for det de egentlig mener, eller de velger å være stille, blir det vanskeligere for læreren å bidra til holdningsdannelse. Først og fremst fordi lærerne ikke vet hva elevene faktisk mener. Men også fordi det er en fare for at ytterliggående holdninger kan eksistere, selv om elevene ikke gir uttrykk for dem. Flere av

informantene gir uttrykk for at de vet at rasisme og antisemittisme foregår utenfor klasserommet, selv om de aldri har opplevd det i klasserommet.

5.4 Håndtering av elever med ytterliggående holdninger

Et interessant spørsmål når det gjelder radikaliseringsprosess og ekstremisme er hva lærerens oppgave blir i forbindelse med elever som viser tegn til ytterliggående syn og holdninger. Hvordan skal læreren møte disse utfordringene?

Gule (2012) poengterer at utvikling av ekstreme meninger og posisjoner senker terskelen for å begå ekstreme handlinger og at det derfor er viktig å konfrontere den ekstreme meningsdannelsen (Gule 2012:112). Hvis man legger Gules poeng til grunn blir det trolig viktig at lærerne i møte med elever som viser tegn til ekstreme holdninger og oppfatninger, konfronter elevenes meninger. Alle mine informanter er veldig klare på dette punktet og understreker at ekstreme utsagn ikke kan stå uimotsagt i klasserommet. De er på den måten enig med Gule om at det er viktig å ta til motmæle mot uakseptable ytringer.

I Regjeringens handlingsplan presenteres alternativer for hva man kan gjøre dersom man er bekymret for at en person er i en radikaliseringsprosess (Handlingsplan 2014:27). Flere av disse alternativene dreier seg om å drøfte bekymringen med andre og eventuelt melde bekymringen videre til barnevern, politi eller PST, samt å legge en plan for videre oppfølging. Men det første alternativet som nevnes er oppfordring til dialog med personen det gjelder (Handlingsplan 2014:27). Dette samsvarer i stor grad med Gule (2012) og mine informanters syn på håndtering av ytterliggående ytringer og holdninger.

Informantene er altså enig om at de må konfrontere elevene, men hvordan mener de det er mest hensiktsmessig å gjøre det? Birger mener det viktigste er at elevene blir utfordret på de ytterliggående meningene de presenterer. Erfaringene han har gjort seg i situasjonene han har opplevd er at det har gått greit å gå ganske hardt på og utfordret elevene på det de mener. Men som han selv sier er det vanskelig å vite om de elevene da skjønner at dette ikke er akseptabelt og forandrer meningen sin, eller om de bare lar være å si noe. Flere av informantene fremhever at de synes det er vanskelig å vite hva elevene tenker. Et interessant spørsmål i forlengelsen av dette er, dersom elevene gir uttrykk for en mening, må man ikke da anta at det er det de faktisk mener?

Ellen har i motsetning til Birger ikke opplevd elever som har vist tydelig at de har ytterliggående holdninger. Men hun sier at hvis situasjonen skulle oppstått ville hun prøvd å

få dem til å tenke gjennom det de mente, ved å stille spørsmål og kanskje provosere litt. Så hun er enig med Birgers strategi.

Thomas har heller ikke opplevd elever med ytterliggående holdninger, men han er opptatt av at hvordan han hadde reagert, kommer an på hvordan dette hadde kommet til uttrykk og hvilken kontekst det skjedde i. Noen ganger tenker han det vil være lurt å vente litt før man reagerer, for å se hvordan det utvikler seg og hvordan klassen reagerer. Men han understreker at man ikke må la det gå for langt før man reagerer. Thomas er opptatt av at måten man håndterer en slik situasjon på er viktig for hva som skjer videre med den eller de elevene. I utgangspunktet mener han ikke at det å slå hardt ned på slike utsagn er det riktige å gjøre. Han mener at det disse personene kanskje trenger er å møte respekt og noen som lytter. Men han legger ikke skjul på at i noen situasjoner kan man ikke legge noe mellom. Dette gjelder spesielt i situasjoner hvor noen i klassen blir «angrepet» eller «truffet» av synspunktene.

I følge Gule (2012) er det viktigste virkemidlet mot ulike former for meningsekstremisme, alltid motytringer (Gule 2012:118). Dette er informantene mine enig i og alle informantene sier de ville utfordret elevenes tanker. Flere har også gjort det i møtet med elever med ytterliggående holdninger og har hatt gode erfaringer med det. Men alle understreker at det er viktig å se an situasjonen.

5.5 Hvilken plass skal radikaliserings og ekstremisme ha i undervisningen?

Noe som kom frem i alle intervjuene, var at informantene mente radikaliserings og ekstremisme var aktuelle temaer det var viktig å komme inn på i religionsundervisningen. Informantene ga uttrykk for at dette i hovedsak skjedde i tilknytning til aktuelle hendelser fra media. Flere av informantene var imidlertid usikre på hvor mye tid og plass man burde bruke på aktuelle temaer i forhold til å komme gjennom alt det andre religionsfaget er. Men som Skeie (2001), Gereluk (2012), Andreassen(2008/2011) og læreplanen understreker er det en del av faget å gjøre elevene i stand til å møte utfordringene de vil møte i dagens samfunn.

Informanten Ellen mener det er naturlig å ta opp radikaliserings og ekstremisme i undervisningen fordi tematikken er nært knyttet til religion. Hun synes det er viktig at elevene får reflektert rundt en slik aktuell tematikk. Informanten Geir er også opptatt av at fordi dette er noe elevene selv opplever og blir presentert for, har de godt av å få snakket om det. Han

mener i likhet med Ellen at dette arbeidet hører hjemme i religionsfaget, men at det også kan diskuteres i fag som historie og samfunnsfag. Dette er de andre informantene også enige i.

Ellen peker på at det er en vanskelig balansegang mellom hvor mye tid skal man bruke på det som er aktuelt og som elevene er opptatt av, kontra det å komme gjennom en presset læreplan. Dette syns også de andre informantene er en vanskelig problemstilling. Birger mener at samfunnsaktuelle saker godt kan knyttes nærmere opp til læreplanmål for å sørge for at vi får et levende og samfunnsnyttig fag. Thomas på sin side mener at det ikke er behov for å knytte samfunnsaktuelle saker nærmere til læreplanen, fordi læreplanen krever en grad av skjønn.

I artikkelen *Konfliktperspektiver i religionsundervisning og religionsdidaktikk*, påpeker Andreassen at selv om læreplanen ikke eksplisitt tematiserer ulike konflikter, at det godt kan tenkes at lærerne ser det som relevant og nyttig og derfor tar det opp i undervisningen (Andreassen 2008:3-4). Mine informanter eksemplifiserer Andreassens tanker. De er opptatt av at religion er et samfunnsfag som må ta opp aktuelle saker. Informantene tror også at de fleste religionslærere deler deres syn på at religion og etikk er et samfunnsfag og at de tar opp aktuelle temaer som radikaliserings og ekstremisme uavhengig av hva læreplanen sier om konfliktperspektiver. Grunner til at mine informanter velger å ta det opp, foruten at det er en aktuell tematikk, er fordi media legger stor vekt på det og fordi elevene selv tar det opp.

I *Religionsdidaktikk: en innføring* understreker Andreassen at det er viktig at religionsundervisningen knyttes til dagsaktuelle og samtidige temaer (Andreassen 2012:209). Skeie (2001) understreker også i sin artikkel *Citizenship, Identity Politics and Religious Education*, at det er et behov at skolen gjør elevene i stand til å møte dagens flerkulturelle samfunn. Undervisningen må derfor ta opp aktuelle utfordringer elevene kommer til å møte (Skeie 2001:241). Gereluk (2012) understreker også i sin bok at radikaliserings og ekstremisme er viktige og aktuelle temaer man er nødt til å ta opp i undervisningen. De nevnte forfatterne bekrefter dermed informantenes forståelse av at det blir viktig å ta disse temaene opp i undervisningen, for at elevene skal få forståelse for det samfunnet og den verden de lever i.

Jeg spurte mine informanter om de trodde alle lærere tok opp slike temaer og om de så noen grunner til å velge å ikke ta det opp. Alle informantene ga uttrykk for at de trodde de fleste lærerne kom inn på det, men at noen kanskje var usikre fordi dette var temaer de ikke kunne så mye om, samt temaer det er lett å trække over streken på.

Når det gjelder eventuelle grunner til å ikke ta det opp nevnte Ellen faren for økt polarisering og svart/hvitt-tankegang. Men, som jeg viste tidligere i drøftingskapittelet, mente hun at så lenge læreren sørger for å nyansere bildet, er det ikke noe problem. Thomas nevnte at tanken om at man ikke skal ta fokus bort fra alt det andre islam er, kunne være en grunn til å ikke snakke om det. For når man ser på statistikken utgjør de ekstreme gruppene en svært liten andel av muslimene. Men han understreker at religionsfaget er et samfunnsfag og når media velger å rette et så stort fokus på slike saker, blir man nødt til å ta det opp i undervisningen.

Denne problematikken er også Andreassen (2008) inne på i sin artikkel. Han peker på utfordringen konfliktperspektiver kan føre til med tanke på å ta fokus bort fra det faglige innholdet og legge et overdrevet fokus på enkelthendelser (Andreassen 2008:15). Dette er i stor grad akkurat det Thomas mener kan være en grunn til å ikke ta opp radikalisering og ekstremisme. Videre sier Andreassen at et slikt fokus på konflikter kan føre til bekreftelse av fordommer (Andreassen 2008:15). Til tross for disse, og andre utfordringer, mener mine informanter likevel at radikalisering og ekstremisme er noe som bør tas opp i undervisningen. Og at dette egentlig ikke utgjør et problem dersom det gjøres på en hensiktsmessig måte.

5.6 Nye utfordringer for lærerne?

Hvilke refleksjoner har lærere om utfordringene religiøs radikalisering og ekstremisme tilfører religion og etikkundervisningen?

Hvis man legger læreplanens formål til grunn representerer radikalisering og ekstremisme en samfunnsaktuell tematikk det er viktig å komme inn på i religionsundervisningen. Både teori og informanter understreker at i dagens flerkulturelle samfunn er det viktigere enn noen gang å ta tak i slike kontroversielle fenomener.

Radikalisering og ekstremisme fører til nye utfordringer for religionslærere fordi dette er en tematikk lærerne må ta stilling til og ta opp i undervisningen. Dette er temaer det er utfordrende for både lærere og elever å forholde seg til, og i den forbindelse kan det oppstå flere utfordringer. Det informantene mener er viktigst for å møte disse utfordringene er å sørge for at elevene får en nyansert forståelse.

Sammenfattende kan studiens viktigste konklusjoner oppsummeres slik:

- Å ta opp samfunnsaktuelle temaer som radikalisering og ekstremisme hører hjemme i religionsfaget. Tematikken kan føre til flere utfordringer for lærerne og noe av det

viktigste for å møte disse utfordringene er at lærerne sørger for at elevene utvikler en nyansert forståelse.

- Religiøs radikalisering og ekstremisme setter religioner i et negativt lys og kan derfor få en negativ innvirkning på elevenes holdningsdannelse. Informantene er enige om at så lenge denne trusselen håndteres av lærerne vil den ikke utgjøre noe stort problem.
- Informantene erfarer at elevene i ulik grad er interesserte i tematikken, og lærerne opplever elever som i stor grad ønsker å uttale seg politisk korrekt.
- I møte med elever med ytterliggående holdninger, blir det viktig at lærerne utfordrer elevenes syn og ikke lar ytterliggående utsagn stå uimotsagt i klasserommet.
- Informantene erfarer at media kanskje ikke påvirker elevenes meninger i så veldig stor grad, men at media har en dagsordenfunksjon. En viktig oppgave for lærerne blir uansett å nyansere bildet elevene presenteres for i media.

5.7 Veien videre

Det er viktig å understreke at mine fire informanter ikke er representative for alle religionslærerne i Norge. Men de kan være eksempler og vise noen fremtredende tendenser. Et større forskningsprosjekt som intervjuer flere lærere, kunne vært interessant for å undersøke om mine funn stemmer for lærerpopulasjonen som helhet, eller om mine informanter representerer et avvik. Det ville også vært mulig å gjennomføre lignende studier på ungdomsskolen eller lavere trinn. Siden dette er en tematikk det er gjort lite forskning på, er det rom for å gjennomføre mer forskning med nye innfallsvinkler. Det er kanskje et behov for elevstudier og klasseromsstudier i forbindelse med denne tematikken.

Et funn det kunne vært interessant å forske videre på er oppfatningen informantene hadde om at media ikke påvirket elevene i stor grad. Dette er interessant i et generelt perspektiv, men kanskje spesielt i forbindelse med kontroversielle temaer.

Det kunne også vært interessant å undersøke om lærerne mener de har kunnskapen de trenger for å møte utfordringene radikalisering og ekstremisme tilfører religionsundervisningen.

Litteraturliste

Amble, Sigmund T. S. (2014): *Respekt i læreplanen i RLE*, Masteroppgave for institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo

Andreassen, Bengt-Ove (2008): *Konfliktperspektiver i religionsundervisning og religionsdidaktikk – en bredere og bedre tilnærming til religion?* I Acta Didactica Norge, Volum 2, Nr. 1. art. 11

Andreassen, Bengt-Ove (2008*): «Et ordinært fag i særklasse» *En analyse av fagdidaktiske perspektiver i innføringsbøker i religionsdidaktikk*. Ph.d. avhandling. Universitetet i Tromsø: Institutt for religionsvitenskap.

Andreassen, Bengt-Ove (2012): *Religionsdiaktikk. En innføring*. Universitetsforlaget, Oslo.

Asheim, Ivar (1997): *Hva betyr holdninger? Studier i dydsetikk*. Tano Aschoug, Otta.

Bruusgaard Høgseth, A. C. (2010). *Religion og konflikt: En analyse av læreverkene i RLE for ungdomstrinnet*, Masteroppgave for institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo

Cohen, Louis., Manion, Lawrence. & Morrison, Keith. (2011): *Research Methods in Education*. Routledge, New York, 7. Edition

Davies, Lynn (2009): *Educating against Extremism: Towards a Critical Politicisation of Young People*, International Review of Education, v55 n2-3 p183-203 May 2009 Link: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11159-008-9126-8>

Døving, Cora Alexa & Kraft, Siv Ellen (2013): *Religion i pressen*, Universitetsforlaget, Oslo

Gereluk, Dianne (2012): *Education, Extremism and Terrorism – What should be taught in citizenship education and why*. Continuum, London

Gule, Lars (2012): *Ekstremismens kjennetegn – Ansvar og motsvar*, Spartacus forlag AS, Oslo

Handlingsplan 2014: *Handlingsplan mot radikaliserings og voldelig ekstremisme*. Link: https://www.regjeringen.no/contentassets/6d84d5d6c6df47b38f5e2b989347fc49/handlingsplan-mot-radikaliserings-og-voldelig-ekstremisme_2014.pdf Leserdato: 15.01.15

Jacobsen, Dag Ingvar (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Høyskoleforlaget, Kristiansand, 2.utg.

Jensen, Mari Elden (2014): *En kvalitativ studie av læreres forståelse av respekt, toleranse og holdning i religion og etikk*, Masteroppgave for institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo

Kvale, S og Brinkmann, S (2012): *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo. 2. utgave, 3. opplag

LK06 Generell del Læreplan generell del: Lastet ned fra:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/?read=1> Leser dato: 29.04.15

LK06 REL1-01: Læreplan religion og etikk. Lastet ned fra: <http://www.udir.no/kl06/REL1-01/Hele/> Leserdato: 15.01.15

Maxwell, Joseph A. (1996): *Qualitative Research Design – An Interactive Approach*. SAGE Publications, Inc.

Merckoll & Øygard (2014): *En kvalitativ studie av hvordan et utvalg elever oppfatter begrepet fundamentalisme*, Masteroppgave for institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo

Miller, Joyce (2013): *REsilience, violent extremism and religious education*, British Journal of Religious Education, 35:2, Link: <http://dx.doi.org/10.1080/01416200.2012.740444>

Moulin, Daniel (2012): *Religious Education in England After 9/11*, Religious Education: The official journal of the Religious Education Association, 107:2, 158-173, Link: <http://dx.doi.org/10.1080/00344087.2012.660418>

Ordnett.no Søkt: Holdning Link: <http://www.ordnett.no/search?search=holdning&lang=no> Leserdato: 08.05.15

Regjeringen.no Link: <https://www.regjeringen.no/nb/sub/radikalisering/om-forebyggende-arbeid/hva-er-radikalisering-og-voldelig-ekstre/id663761/> Leserdato 14.04.15

Scruton, Roger (2007): *The Palgrave Macmillan Dictionary of Political Thought*. Palgrave Macmillan, New York, 3rd edition

- Skeie, Geir (2001) *Citizenship, Identity Politics and Religious Education*. I: (Red) Heimbrock, Hans-Günter; Scheilke, Christoph Th. & Schreiner, Peter. *Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe*. *Schriften aus dem Comenius-Institut 3*, 2001 Lit Verlag, s 237-252
- Store Norske Leksikon. Søkt: Kulturrelativisme Link: <https://snl.no/kulturrelativisme>
 Leserdato: 08.05.15
- Thorshaug, Eirik Øvre (2014): *Forebyggingsstrategier mot radikaliserings og voldelig ekstremisme - Hva virker? En gjennomgang av nyere forebyggingslitteratur*, Masteroppgave, Universitetet i Oslo. Kun tilgjengelig som sammendrag, lastet ned fra:
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/43283>
- Vestøl, Jon Magne (2009): *Undervisning og læring i religions-, livssyns- og etikkfag*. I: Mikkelsen, Rolf & Fladmoe, Henrik (red.) 2009: *Lektor – adjunkt – lærer. Artikler for studiet i praktisk-pedagogisk utdanning*, Universitetsforlaget, Oslo, s 311-326
- Von der Lippe, Marie (2009): *Scenes from a Classroom – Video Analysis of Classroom Interaction in Religious Education in Norway*. I: Avest ter, Ina, Joza, Dan-Paul, Knauth, Thorsten, Rosón, Javier og Skeie, Geir (Eds.): *Dialogue and Conflict on Religion – Studies of Classroom Interaction in European Countries*, bind nr. *Religious Diversity and Education in Europe Vol 16*, Münster: Waxmann, ss 174-193

Vedlegg

Intervjuguide

Innledning: Presentere problemstillingen og hva det er jeg ønsker å finne ut. I forlengelsen av dette komme inn på intervjuets tre deler. Det er dine erfaringer som lærer jeg er interessert i!

Del 1 - Radikalisering og ekstremisme i klasserommet:

Har du noen eksempler på situasjoner hvor radikalisering og ekstremisme har kommet opp i religionsundervisningen? (Evt. har du hørt om slike situasjoner)

Oppfølgingsspørsmål:

Har du som lærer tatt det opp til diskusjon?

Har dere jobbet med temaet? Eller har det fulgt naturlig ut fra hvilket tema dere snakket om?

Har elevene tatt opp dette på egenhånd?

Har du flere eksempler enn det overnevnte?

(Hvis læreren ikke kommer med noen eksempler, presentere et eksempel på en henvendelse fra en elev og finne ut hva læreren ville gjort i denne situasjonen).

Har du noen eksempler på spørsmål elevene har stilt/hva de har lurt på i forbindelse med radikalisering og ekstremisme?

Oppfølgingsspørsmål:

Søker elevene dine forklaringer og synspunkter?

Eller ønsker de «rett og galt» svar?

Hvordan syns du det er å respondere på slike spørsmål/henvendelser fra elevene?

Oppfølgingsspørsmål:

Hva er din rolle som lærer i slike situasjoner? Belæring fra din side, full ytringsfrihet, skal elevene søke informasjon på egenhånd?

Har du opplevd at elever viser ukorrekte holdninger til denne tematikken?

Har du merket noen endringer i elevenes tanker eller holdninger i forbindelse med den økte oppmerksomheten rundt radikalisering og ekstremisme?(etter 9/11, 22.juli, terrortrusselen)

Oppfølgingsspørsmål:

På hvilken måte har dette endret seg?

Er de nysgjerrige? Har de kunnskaper om det? Forstår de hvorfor slike handlinger finner sted?

Hvilke holdninger opplever du at elevene har til fenomenene ekstremisme og radikalisering?

Oppfølgingsspørsmål:

Har du noen eksempler på hvordan dette har kommet frem i undervisningen?

Hvilken type forståelse viser disse holdningene?

Hva tror du elevenes forståelse og holdninger er påvirket av?

Oppfølgingsspørsmål:

Hvilken rolle spiller media i dette? Positiv/Negativ? Stereotypier?

Har elevene tatt opp/spurt om noe i direkte tilknytning til medias fremstillinger?

Hva med sosiale omgivelser (venner/familie)? Skolens fokus på denne tematikken?

Del 2 - Undervisningen:

På hvilke måter har det overnevnte (radikalisering og ekstremisme, og elevenes forhold til dette) påvirket undervisningen din i religion og etikk?

Oppfølgingsspørsmål:

Har du tatt noen spesielle hensyn i planleggingen av undervisningen?

Har det påvirket gjennomføringen i noen tilfeller?

Har du tatt opp radikalisering og ekstremisme eksplisitt i undervisningen?

Oppfølgingsspørsmål:

Hvorfor/hvorfor ikke?

Hvordan har du gjort dette?

Hvordan følte du at det gikk?

Har dere kommet inn på radikalisering og ekstremisme implisitt i undervisningen?

Oppfølgingsspørsmål:

Hvordan skjedde dette?

Fikk du spørsmål direkte fra elevene?

Hvilke temaer var det i forbindelse med?

Hva føler du er utfordringene når man skal ta opp slike temaer i undervisningen?

Oppfølgingsspørsmål:

Hva er det viktigste å ta hensyn til?

Tror du det er mange lærere som prøver å unngå å ta opp slike temaer i undervisningen?

Oppfølgingsspørsmål:

Hvorfor?

Burde faget/læreplanen legge mer opp til at slike temaer skal bli tatt opp i undervisningen?

Oppfølgingsspørsmål:

Eller følger det naturlig når man tar opp temaer som fundamentalisme og/eller islamisme?

Del 3 - Holdningsdannelse:

På hvilke måter får dine elever gi uttrykk for sine personlige tanker og holdninger i undervisningen?

Oppfølgingsspørsmål:

Er dette noe du legger stor vekt på?

Hvordan følger du dette opp? Tar du det opp igjen senere i undervisningen?

Har du eksempler på undervisning der målet var å utvikle holdninger hos elevene?

Oppfølgingsspørsmål:

Hvordan følte du at det gikk?

Evt. hvordan blir holdningsdannelse indirekte en del av undervisningen?

Syns du at noen deler av faget legger bedre til rette for å arbeide med holdningsdannelse?

Hvor stor vekt legger du på holdningsdannelse i din undervisning?

Oppfølgingsspørsmål:

Syns du at man bør vektlegge holdningsdannelse i vurderingssituasjoner?

Hvordan ser du på forholdet mellom utvikling av kunnskap og utvikling av holdninger?

Oppfølgingsspørsmål:

For å utvikle holdninger krever det kunnskap, men hvilke holdninger du har påvirker hvordan du tilegner deg kunnskap, hva tenker du om dette?

Føler du at elevene gir uttrykk for sine egentlige holdninger, eller har de lært seg hva som er riktig å si?

Oppfølgingsspørsmål:

Hva er din oppgave? Skal du lære elevene korrekte holdninger? Skal du lære elever med ytterliggående holdninger å holde dem for seg selv?

Hvor går grensen mellom ytringsfrihet og krenkelser? Bør man i noen situasjoner holde sine holdninger eller meninger for seg selv?

Læreplanen legger vekt på utvikling av respekt og toleranse hos elevene, tror du radikaliserings og ekstremisme gjør utviklingen av disse holdningene vanskeligere?

Oppfølgingsspørsmål:

Hvordan påvirker det holdningsdannelsen? Hvorfor?

Avslutning:

Har du noe mer å tilføye?

Er det noe mer innenfor denne tematikken du mener er viktig som vi ikke har snakket om?

Er det noe du ønsker å konkretisere?

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Påvirker radikalisering og ekstremisme religionsundervisningen?”

Bakgrunn og formål

Studiens formål er å undersøke hvordan radikalisering og ekstremisme påvirker religionsundervisningen på den videregående skolen. Jeg ønsker å finne ut om økt oppmerksomhet rundt denne tematikken påvirker elevene, undervisningen og faget. Foreløpig problemstilling lyder: «På hvilke måter fører radikalisering og ekstremisme til nye utfordringer for lærere i religion og etikkfaget?». Dette prosjektet er en masteroppgave ved Institutt for Lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo.

Utvalget i undersøkelsen er tilfeldig, og er trukket ut fra hvem som er interessert i å delta i prosjektet.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer at du deltar i ett intervju, med ca. en times varighet. Spørsmålene vil omhandle hvordan radikalisering og ekstremisme påvirker religionsundervisningen. Jeg vil stille noen direkte spørsmål omkring dette, men mange av spørsmålene vil åpne opp for at du kan beskrive dine opplevelser knyttet til denne tematikken. Intervjuet vil registreres via lydopptak og notater.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg (studenten) som vil ha tilgang til personopplysninger og lydopptak.

I transkripsjonen av lydopptakene vil du bli anonymisert. Du vil kun refereres til med kodenavn og eventuell informasjon som kan brukes til å identifisere deg vil bli fjernet. Du vil altså ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2015. Etter dette vil alle personopplysninger og lydopptak slettes. Det eneste som vil bli bevart er oppgaven med kodenavn.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål om studien, ta kontakt med Jannicke Strand (student) 480 43 370, eller Jon Magne Vestøl (veileder) 228 44 595.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)